

# **AS EMOÇÕES NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR - UM ESTUDO QUALITATIVO COM EDUCADORAS DE INFÂNCIA**

---

**SARA MARISA RODRIGUES BATALHA**

Provas destinadas à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar  
outubro de 2019

**VERSÃO DEFINITIVA**

Provas para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar

## **AS EMOÇÕES NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR- UM ESTUDO QUALITATIVO COM EDUCADORAS DE INFÂNCIA**

Autora: Sara Marisa Rodrigues Batalha

Orientador: Professor Doutor Marco Ferreira

outubro de 2019

## Agradecimentos

A realização desta dissertação só foi possível graças a algumas pessoas que não poderia deixar de agradecer.

Ao professor e orientador, Doutor Marco Ferreira, pela confiança, pelo apoio, pelos esclarecimentos, opiniões e sugestões, como o seu papel crítico que exerceu durante a realização deste trabalho.

Às instituições, onde tive oportunidade de desenvolver os meus estágios e projetos, às equipas e aos grupos de crianças pelo qual passei, porque sem elas não seria possível. Não poderia deixar de destacar os educadores de infância cooperantes pela disponibilidade e apoio, por me deixarem entrar nas suas salas e fazer parte dos seus dias. Um agradecimento especial à “Senhora Educadora”, Rita Sopa, que se destacou pela sua amabilidade e entreaajuda que se proporcionou durante os meses de estágio.

Às colegas de Mestrado pela amizade, pelo espírito de equipa e entreaajuda.

Aos amigos mais próximos, que me acompanharam sempre dando força para não desmotivar.

À minha família, de quem muito me orgulho. Respeitaram os dias menos bons, e encorajaram sempre para nunca desistir, mas persistir.

Aos meus pais e à minha irmã Joana, a quem devo muito pelo que são na minha vida, pelo amor e palavras de motivação. Não há palavras para agradecer.

A todos, o meu sincero e profundo: Muito obrigada!

## **Resumo**

A presente investigação foi desenvolvida com vista a melhorar a compreensão sobre os aspetos do desenvolvimento socioemocional e sobre o conceito SEL (Social emotional learning) - Aprendizagem socioemocional, em crianças em idade Pré-Escolar. Também de algum modo contribuir para a melhoria das estratégias e práticas pedagógicas ajustadas, utilizadas pelas educadoras de infância no que diz respeito às emoções, à autorregulação, gestão de conflitos e a sua eficiência de resposta perante comportamentos e atitudes disruptivas, assim como situações de frustração. Desejou-se assim aprofundar a importância e as consequências de um desenvolvimento socioemocional equilibrado.

Com a realização deste estudo abordamos o conceito SEL, numa perspetiva de ser integrada nas práticas pedagógicas e currículos futuros devido às suas vantagens e consequências a longo prazo.

Todo o estudo é desenvolvido de acordo com uma prévia revisão da literatura, e com os dados recolhidos através de entrevistas semiestruturadas a treze educadoras de infância.

A metodologia adotada prende-se com o paradigma qualitativo aliado à análise temática, dado que o interesse do estudo se centra, dentro de outros aspetos, na compreensão dos fenómenos que partem das perspetivas dos sujeitos participantes.

Os principais resultados obtidos com este estudo apontam na valorização dos aspetos socioemocionais como a consciência emocional e social, afetividade e o desenvolvimento de competências socioemocionais. Estas competências manifestam-se em empatia, autorregulação, resolução de problemas, conhecimento das emoções e outras competências essenciais na prontidão e ajustamento escolar, que tem impacto na construção das relações interpessoais positivas e a longo prazo acompanhando até à vida adulta.

## **Palavras-chave:**

Aprendizagem socioemocional, Competências socioemocionais, Desenvolvimento socioemocional, Educação Pré-Escolar, Emoções.

## **Abstract**

*The present investigation was established in order to improve the understanding the several social-emotional development aspects and the concept of SEL (Social and emotional learning) in preschool children environment. This study is also a contribute in the way how the improvement of the strategies, and adjusted pedagogical practices, used by the Educators of Infancy, regarding emotions, self-regulation, conflict management and their efficiency in face to response to disruptive behaviors and attitudes, as well as situations of frustration . It was therefore look forward to make deeper the importance and consequences of well-balanced socio-economic development.*

*With the completion of this study we make an approach the concept SEL, take in a perspective of being integrated in pedagogical practices and future curriculum due to its advantages and consequences in the long-term.*

*The entire study is developed in accordance with a previous literature exploration, and also with data collected through semi-structured interviews performed and obtained from thirteen kindergarten teachers.*

*The methodology adopted is related to the qualitative paradigm associated with the thematic analysis, taking in account the interest of the study focuses, in diverse other aspects, on the understanding of the phenomena that start out from the perspectives of the participants.*

*The main results obtained with this study, points the valorization of the social-emotional aspects such emotional and social awareness, affectivity and the development of social-emotional competences. These competencies manifest themselves in empathy, self-regulation, problem solving, knowledge of emotions and other essential skills in school promptitude and adjustment, which have an impact on the construction of positive interpersonal relationships and in the long-term accompanying adult life.*

## **Keywords:**

*Socio and emotional Learning, Socio-emotional skills, Socio-emotional development, Pre-school education, Emotions.*

## Lista de Abreviaturas e Siglas

Cont.	Continuação
E.	Educadora
EPE	Educação Pré-Escolar
JIS	Jardins-de-Infância
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
p.	Página
pp.	Páginas
s.d	Sem data
SEL	Social Emocional Learning- Aprendizagem socioemocional

## Índice

Introdução.....	9
Enquadramento Teórico .....	11
1- A importância da educação pré-escolar no desenvolvimento global da criança .....	12
2- As emoções na educação pré-escolar .....	16
2.1- Desenvolvimento socioemocional e afetivo dos 3 aos 6 anos .....	16
2.1.1 Estratégias de intervenção para o desenvolvimento socioemocional em idade Pré-Escolar .....	20
2.2 - As emoções na educação pré-escolar - das "Orientações curriculares para o pré-escolar" às práticas implementadas .....	23
3- A aprendizagem Socioemocional (SEL) em contexto pré-escolar.....	27
3.1- O que é a aprendizagem socioemocional (SEL) .....	27
3.2. Promovendo SEL na Educação pré-escolar .....	28
3.2.1 O papel do educador .....	30
3.2.2 Metodologias e Estratégias para a aprendizagem socioemocional .....	31
Metodologia .....	34
4. Problematização e metodologia .....	35
4.1. Problema, questões de investigação e objetivos .....	35
4.2. <i>Design</i> do estudo.....	37
4.3. Participantes do estudo .....	39
4.4. Recolha de dados .....	40
4.4.1 Entrevista – relevância e guião de entrevista .....	40
4.4.2 Procedimentos .....	42
4.5 Procedimentos de análise de dados: análise temática .....	42
5. Apresentação e análise de dados.....	45
6. Discussão dos resultados .....	52
7. Considerações finais.....	62
Referências Bibliográficas .....	64
Anexos .....	69
Anexo I- Guião de Entrevista.....	70
Anexo II- 2ª Análise Temática .....	74

## Índice de tabelas

Tabela 1: Características das Áreas de Conteúdo.....	25
Tabela 2: Características dos participantes.....	39
Tabela 3: 3ª Análise temática.....	47

## Índice de figuras

Figura 1: Mapa temático.....	51
Figura 2: Síntese do Bloco livre.....	52



## Introdução

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, com vista à obtenção do grau de mestre, surgiu o presente relatório final intitulado de “As emoções na Educação Pré-Escolar- um estudo qualitativo com educadoras de infância”.

A motivação principal para a realização deste estudo, recaiu sobre o interesse pessoal pelo desenvolvimento socioemocional em educação pré-escolar, período crucial no crescimento e desenvolvimento das crianças, que tem repercussões nos anos seguintes e na vida adulta. Como tal, considerou-se pertinente que a nossa investigação aprofundasse alguns aspetos importantes como a relevância de um desenvolvimento socioemocional equilibrado e as práticas utilizadas pelas educadoras em contexto de sala de aula. Assim, investigaremos algumas práticas, bem como as conceções de educadoras de infância acerca do desenvolvimento e da aprendizagem socioemocional.

O nosso principal objetivo é identificar e compreender as práticas educativas mais ajustadas com vista a um desenvolvimento socioemocional equilibrado e o desenvolvimento de atitudes que promovam a gestão de emoções, resolução de conflitos e situações disruptivas em salas de pré-escolar. Abordaremos o conceito SEL, aprendizagem socioemocional, vantagens e consequências para crianças e intervenientes.

O conteúdo do relatório apresenta-se organizado em capítulos. Inicialmente é exibido o quadro teórico onde estão compiladas as informações teóricas integradas em três capítulos: a importância da educação pré-escolar no desenvolvimento global da criança; as emoções na educação pré-escolar e a aprendizagem socioemocional (SEL) em contexto pré-escolar.

O capítulo seguinte à revisão da literatura alude à problematização e metodologia, onde é definido e apresentado o método adequado para a investigação, os objetivos traçados e os instrumentos de recolha de dados. Este capítulo subdivide-se entre: problema, questões de investigação e objetivos; *design* do estudo; participantes do estudo; recolha de dados, tratamento e análise de dados- análise temática. Posteriormente segue a apresentação e análise de dados. A discussão dos resultados que segue na sequência da

apresentação dos dados, resulta do confronto entre as informações obtidas na revisão da literatura e a análise dos dados obtidos pela recolha, organização e tratamento da informação recolhida nas entrevistas do nosso estudo. A discussão da informação é apresentada de forma a responder às questões levantadas durante a nossa investigação, tecendo-se, igualmente, as considerações finais, os desafios do estudo bem como aquelas que consideramos ser as nossas conquistas.

## Enquadramento Teórico

## 1- A importância da educação pré-escolar no desenvolvimento global da criança

Os primeiros anos de vida de uma criança são cruciais para o sucesso escolar e marcantes para a sua vida adulta, pois é nesta fase que o cérebro tem uma plasticidade única e desenvolvimento assinalável. As vias neuronais desenvolvem-se através de estímulos externos e por sua vez tem um impacto ao nível das habilidades e competências emocionais, sociais e intelectuais das crianças (Priorities, 1999). Através da interação com o ambiente, com os pares e com os adultos de referência (pais, familiares e educadores) as crianças aprendem e desenvolvem-se rapidamente, sendo que estas interações têm um “impacto decisivo na arquitetura cerebral e, por conseguinte, na natureza e extensão das suas capacidades adultas” (Portugal, 2008, p.38).

A Lei-Quadro (artigo 2º da Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro) refere-se à educação pré-escolar como “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida”. Assinala, ainda que, a educação pré-escolar deve ser complementada e desenvolver-se com uma estreita relação de cooperação com as famílias, de modo a favorecer o desenvolvimento equilibrado e pleno das crianças. A Lei-Quadro refere alguns objetivos gerais do âmbito pedagógico, descritos no artigo 10º da educação pré-escolar:

- “a) Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania;
- b) Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade;
- c) Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;

- d) Estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, incutindo comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas;
- e) Desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;
- f) Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;
- g) Proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança, designadamente no âmbito da saúde individual e coletiva;
- h) Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências e precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança;
- i) Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade.”

A relação entre o cuidado e a educação destacados nos itens anteriores, demonstra a panóplia de benefícios para o bem-estar, para o desenvolvimento emocional, comportamental, social, cognitivo e linguístico promovidos pela frequência da educação-pré-escolar.

Portugal (2008, p.33) refere-se “à pessoa” adulta como fruto das bases que foram lançadas na infância a todos os níveis “físicos, motores, sociais, emocionais, cognitivos, linguísticos, comunicacionais (...) e autonomia”. É durante a infância que as crianças aprendem sobre elas próprias, sobre os outros e aprendem a participar no mundo que as rodeia. Para que essas bases sejam lançadas e desenvolvidas, é crucial o papel de outras crianças, de adultos (pais, educadores, professores, comunidade) e outros contextos).

A revisão das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) no ano de 2016, assenta nos objetivos gerais pedagógicos delineados pela Lei-Quadro com o objetivo de apoiar os educadores de infância na gestão do currículo (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

As OCEPE contemplam três tópicos:

- “Fundamentos e princípios da pedagogia para a infância;
- Intencionalidade educativa- construir e gerir o currículo;
- Organização do ambiente educativo.” (2016, p.5)

O primeiro fundamento apresentado destaca o “desenvolvimento e a aprendizagem” afirmando que ambos são “indissociáveis no processo de evolução e desenvolvimento da criança” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 8). Desta forma, a aprendizagem que a criança constrói através de experiências em contexto físico e as relações com outros adultos e pares, influenciam o “processo de desenvolvimento físico e psicológico da criança, sobretudo numa fase em que essa evolução é muito rápida” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 8). Contudo, cada criança tem características individuais como “o seu património genético” (...) e experiências de aprendizagem vividas, que faz com que cada indivíduo tenha “capacidades e interesses próprios, com um processo de desenvolvimento singular e formas próprias de aprender” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 8). Esta diversidade e diferenciação deve ser tomada em consideração em qualquer processo de planificação de ensino-aprendizagem.

Em idade precoce, as aprendizagens são espontâneas nos diferentes contextos em que estão inseridos. Assim, “num contexto de educação de infância existe uma intencionalidade educativa” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 9), cujo ambiente é propício para a aprendizagem, onde são promovidas experiências e oportunidades significativas interligadas estrategicamente. O contexto de educação de infância não é o único contexto de desenvolvimento da criança, o meio familiar também constitui um meio educativo que influencia o seu desenvolvimento e aprendizagem (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

A educação de infância tem como objetivos desenvolver a socialização, a linguagem oral, autonomia e o conhecimento do mundo, estabelecendo um papel crucial no “desenvolvimento harmonioso das crianças” (Meireles-Coelho & Ferreira, 2005, p. 584). Daí, a relevância que tem atualmente a abrangência da rede do pré-escolar que temos no nosso país. Quantos mais crianças estiverem inseridas na rede, mais potencialidade criativa e investigativa terá o nosso país no futuro. O

desenvolvimento de habilidades socioemocionais, linguísticas, cognitivas, e a construção da própria identidade são suportadas pelo processo desenvolvido durante a educação pré-escolar, no Jardim-de-Infância (Papalia, Olds, & Feldman, 2009).

O desenvolvimento da criança desenrola-se de forma “holística” em todas as dimensões “que se interligam e atuam em conjunto”, tal como a aprendizagem e o conhecimento que constroem do mundo que as rodeiam, as relações sociais que se estabelecem entre si e a forma como desenvolvem a sua identidade (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 10).

Segundo as OCEPE o “brincar”, na educação pré-escolar, é considerado como estimulante e promotor de aprendizagem. Traduz-se um momento propício para o desenvolvimento de aspetos cognitivos, motores e socioemocionais, devendo ser valorizado em contexto pré-escolar. Através de materiais diversificados pode-se estimular o interesse das crianças, estabelecendo relações concretas e abstratas entre objetos, valorizando o jogo simbólico, e melhorando as suas capacidades relacionais e construindo a tomada de decisões e resolução de problemas de forma gradual e autónoma (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

Cabe ao educador estimular as aprendizagens quer de forma espontânea quer intencional, promovendo a igualdade de oportunidades relativamente às condições de vida e aprendizagens futuras, respeitando diferentes ritmos de aprendizagens das crianças. O educador deve reconhecer e valorizar as suas experiências e valores, reconhecendo a criança como um ser ativo em situação de aprendizagem e desenvolvimento (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). Desta forma, a inclusão de crianças em contextos pré-escolares, favorece a aquisição das primeiras aquisições simbólicas e torna a sociedade mais justa e equitativa, reduzindo a desvantagem social (Start Strong, s.d).

Considera-se assim, a educação pré-escolar crucial e essencial no desenvolvimento global das crianças, tendo um impacto significativo ao longo da vida.

## 2- As emoções na educação pré-escolar

### 2.1- Desenvolvimento socioemocional e afetivo dos 3 aos 6 anos

Os grandes marcos de desenvolvimento na infância ocorrem principalmente até aos seis anos de idade, nos quais são constatados avanços significativos aos níveis motor, social, cognitivo, emocional e linguístico que são consequentes derivados de fatores genéticos e biológicos e das interações estabelecidas com o meio físico e social (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

Para se compreender o desenvolvimento global das crianças tornou-se pertinente explorar e abordar o Estádio de Desenvolvimento Cognitivo de Jean Piaget, relativo ao estágio pré-operatório, limitando-nos ao estudo alusivo às crianças em idade Pré-Escolar (dos 3 aos 6 anos). Este estágio é caracterizado pelo desenvolvimento do pensamento, da linguagem e do egocentrismo- fase inconsciente em que as crianças têm dificuldade na descentralização, tomar consideração e aceitar as perspetivas dos outros. A fase egocêntrica nestas idades interfere diretamente nas suas relações e interações sociais e afetivas (Papalia, Olds, & Feldman, 2009).

Para uma melhor compreensão do desenvolvimento socioemocional importa a assimilação de alguns conceitos, nomeadamente emoções e competências socioemocionais, destacando o facto de o desenvolvimento social e o desenvolvimento emocional estarem intimamente interligados, apesar de serem revistos de forma díspar.

A definição de emoção não é unânime na literatura, no entanto pode ser discernida como a forma de decisão que permite responder diferenciadamente às situações (Immordino-Yang & Damásio, 2007), é considerada como fundamento fisiológico dos processos cerebrais pois são movidas a impulsos que resultam em ações (Vale, 2012). As emoções são subjetivas consoante a experiência (Papalia, Olds, & Feldman, 2009) e “associadas a mudanças fisiológicas e comportamentais”, que segundo Damásio (2003), citado por Valente & Monteiro (2016), ocorrem no organismo e posteriormente são interpretadas e são tomadas de consciência dessas mesmas alterações.



A cognição está diretamente ligada à emoção, sendo a “cognição o raciocínio mais personalizado das respostas” às situações. Os aspetos da cognição na educação, estão fortemente relacionados com a aprendizagem, memória, tomadas de decisão e todos afetados pelas emoções, que ajudam a direcionar o raciocínio e conhecimento em cada situação (Immordino-Yang & Damásio, 2007, pp. 7-8) tal como a aplicação de uma comunicação verbal dessas mesmas emoções (Machado, et al., 2008).

É necessário debruçarmo-nos sobre o desenvolvimento emocional isolado do desenvolvimento social, para se entender as questões subjacentes a este processo.

Desde o nascimento, os bebés demonstram sinais de emoções seja de contentamento, interesse ou sofrimento muitas vezes em forma de “choro ou sorriso” (Valente & Monteiro, 2016, p. 3). Alzina (2000), citada por (Cardeira, 2012), refere que as crianças expressam emoções antes de saberem falar e que são capazes de “descodificar as expressões faciais dos seus pais.”

Por volta dos três anos dá-se o desenvolvimento emocional das “emoções autoconscientes”, que diz respeito à compreensão cognitiva, consciência e identificação com outros “eus” por parte das crianças (Papalia, Olds, & Feldman, 2009, p. 219). Neste período identificam emoções individuais, associando a expressões faciais e gradualmente começam a interpretar essas emoções positivas ou negativas (Vale, 2012). Esse conhecimento e capacidade de resposta gradual é interpretado como uma das competências emocionais (Denham, et al., 2003). Saber discernir as próprias emoções e as dos outros, a descodificação das expressões faciais, a comunicação verbal dessas próprias emoções fazem parte das competências emocionais identificadas por Vale (2012).

As competências emocionais são, desta forma, cruciais para que se desenvolvam habilidades de interação e construção de relação com os outros, tornam-se mais aceites pelos pares e adquirem uma capacidade de envolvimento positivo indo ao encontro das expectativas sociais (Machado, et al., 2008). Segundo Miller *et al.* (2006), citado por Machado, et al. (2008), as crianças com maior conhecimento emocional, respondem de forma mais positiva aos pares e adultos, resultando numa maior capacidade de verbalizar as emoções da mesma forma, é notória uma maior empatia facilitando as

interações sociais, dado que estão associadas a resolução de problemas e conflitos sociais (Machado, et al., 2008).

Por outro lado, Hohman e Weikart (2007) defendem que as crianças por volta dos “três anos são capazes de compreender as necessidades e sentimentos dos outros”, por isso gradualmente diferenciam as relações positivas e negativas tal como geri-las e autorregulá-las (Rosenblum, Dayton, & Muzik, 2009). Regulação emocional é uma grande fatia das competências emocionais, nelas está implícito o conhecimento, a consciência e a regulação (Vale, 2012). Bridges, Denham e Ganiban (2004), citado por Vale (2012), afirmam que a regulação emocional é baseada na flexibilidade, que através da modelação das emoções ajustam-se às circunstâncias, independentemente da natureza dos estados, isto é, quer sejam negativos ou positivos. Este aspeto desempenha um papel fundamental no desenvolvimento, na medida que os estudos sugerem que a regulação emocional está diretamente interligada com a prevenção de comportamentos de risco (Valente & Monteiro, 2016).

As figuras de vínculo, melhor dizendo, os pais/família e os Educadores de Infância constituem os modelos, ou seja, as crianças imitam e fazem a sua “representação da ação”, que por sua vez, vão conceptualizando a relação afetiva e emocional com a cognitiva tendo influência na forma como as crianças se veem a si próprias (Laible & Thompson, 1998, p. 1038). Assim sendo, torna-se importante que demonstrem empatia com as crianças (Vale, 2012), que se preocupem com elas e com o que estão a sentir, tal como falar com as crianças sobre as questões emocionais (Vale, 2012), sendo recomendado abordar as crianças sobre as questões emocionais, posto que nesta faixa etária desenvolve-se a linguagem emocional (Laible & Thompson, 1998).

Importa desenvolver com as crianças ferramentas e estratégias reguladoras de emoções positivas e negativas (Vale, 2012), na medida em que, o controlo da impulsividade, a raiva, a tristeza, frustração ou medo podem passar por estratégias específicas como reforços positivos, que incluem recompensas sociais como verbalizações de aprovação e gestos afetivos. O educador deve atuar e responder de forma consciente a todas as necessidades das crianças que tem em sala, promovendo o desenvolvimento do controlo emocional e, desta forma, dar o exemplo de resposta às situações adversas e exhibir o comportamento que se quer instituir (Vale, 2012).

O desenvolvimento social inclui as relações significativas (família e pares), nas quais formam-se laços sócio afetivos com os outros (Rosenblum, Dayton, & Muzik, 2009), compreende também a demonstração de habilidades comportamentais saudáveis, aceitação pelos pares e pelos adultos, interpretar situações sociais (Vale, 2012) e responder perante os seus objetivos e valores, adotados através da cultura e comunidade onde se insere (Gomes, 2016).

Pode afirmar-se ainda que a compreensão das emoções representa um papel importante nas interações sociais (Vale, 2012) e na qualidade positiva das mesmas (Gomes, 2016), na medida em que se desenvolvem as competências sociais interligadas incluindo os comportamentos pró-sociais definidos como qualquer tipo de comportamento voluntário com intenção de ajudar os outros (Papalia, Olds, & Feldman, 2009), habilidades de autorregulação, habilidades de relacionamento e resolução de problemas. Todas estas competências sociais e as competências emocionais, acima descritas, suportam o envolvimento nas aprendizagens e por consequência no sucesso escolar (Gomes, 2016; Vale, 2012).

O brincar é determinante no desenvolvimento socioemocional e existem progressos nas competências socioemocionais, cognitivas (Gomes, 2016), e segundo Papalia, Olds, e Feldman (2009) o jogo sociodramático é comum na segunda infância. Segundo alguns autores, o jogo sociodramático ou jogo simbólico são utilizados em conjunto com a flexibilidade mental e a linguagem para representar o desenvolvimento socioemocional (Silva & Schneider, 2007).

Por outro lado, os comportamentos disruptivos e desajustados associados a emoções negativas manifestam-se com regularidade durante os períodos de atividade lúdica (Gomes, 2016), com mais frequência em idades Pré-Escolar, nas quais são confrontados valores culturais, motivações, emoções negativas e características próprias da idade como o egocentrismo e oposição (Papalia, Olds, e Feldman, 2009; Gomes, 2016).

O afeto positivo está diretamente relacionado com o desenvolvimento socioemocional e tem repercussões na qualidade nas interações entre indivíduos, sendo fulcral na regulação das trocas sociais (Vale, 2012).

Partindo do pressuposto que a afetividade é o fundamento das relações, a afinidade professor-aluno tem um profundo impacto no processo de aprendizagem (Silva & Schneider, 2007).

Os autores acima referidos referem que os afetos positivos estão relacionados com emoções positivas e os afetos negativos com emoções negativas. Por outro lado, Wallon (1989), citado por Silva & Schneider (2007), refere a afetividade como a base das relações interpessoais que favorece a autoestima, a socialização e o diálogo. O desenvolvimento afetivo depende de fatores, de estímulos de qualidade no ambiente e de relações interpessoais que “satisfaçam as necessidades básicas de afeto, apego, desapego, segurança, disciplina e comunicação” (Silva & Schneider, 2007, p. 83). A intervenção emocional e influência parental tem expressado diferentes perspectivas, na medida em que as figuras de vínculo deverão proporcionar relações de apoio, trocas afetivas e respostas a necessidades físicas e emocionais (Rosenblum, Dayton, & Muzik, 2009), pois as crianças serão modeladas para desenvolver interações e relações sociais (Cardeira, 2012) necessitando de se consciencializar de habilidades específicas positivas (Rosenblum, Dayton, & Muzik, 2009).

### 2.1.1 Estratégias de intervenção para o desenvolvimento socioemocional em idade Pré-Escolar

Na literatura, podem ser encontradas várias abordagens relativamente às estratégias de suporte ao desenvolvimento socioemocional e competências socioemocionais (Vale, 2012), apesar de diferirem no que concerne à atitude do educador e as suas práticas.

Um dos pontos comuns a alguns teóricos passam pela ênfase dada à rotina e à organização temporal, onde a aprendizagem assume um papel fundamental, tendo em vista que a criança consegue anteceder e conhecer o tempo da rotina (Gomes, 2016), assim como desenvolve a capacidade de modificar a sucessão geral de acontecimentos e adaptar-se às diversas situações (Post & Hohman, 2011). Esta previsibilidade contribui para o incremento da segurança e autonomia da criança (Gomes, 2016).

Vale (2012) refere algumas estratégias baseadas em teorias psicodinâmicas, que assentam na génese dos comportamentos, e propõe que os educadores incentivem as crianças a expressar os sentimentos e emoções através de jogos dramáticos ou com a manipulação de materiais plásticos. O redireccionamento preconiza desviar a atenção de uma situação difícil e fazer com que se concentre noutra mais agradável (Vale, 2012).

Os autores referem a importância de uma boa comunicação e serem estabelecidos contactos diários entre o educador, as crianças e as famílias, pois só assim se devolvem relações positivas, sendo a base para um desenvolvimento socioemocional ajustado e equilibrado (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016; Vale, 2012).

Planear inclui a organização do espaço, materiais e situações de aprendizagem significativas (Gomes, 2016). A organização do espaço, interior ou exterior, facilita o crescimento social, e deve ser alvo de reflexão por parte dos educadores pois torna-se uma condição para o desenvolvimento da independência, da autonomia de cada criança, de pequenos grupos e do grupo em si (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016; Vale, 2012). A seleção dos materiais deve ser cuidada para que a criança estabeleça uma relação positiva com os seus interesses e responderem ao sentimento de competência da criança (Vale, 2012), estes devem atender a critérios de qualidade e variedade baseados na funcionalidade e versatilidade, de forma a promover a estimulação da criatividade são recomendados a inclusão de materiais recicláveis e naturais (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

As atividades planeadas, de acordo com o tempo da rotina, trata-se de prever momentos de exploração livre, de autonomia para que as crianças estabeleçam as interações com os pares (Vale, 2012) se vejam colocadas em situações potenciadoras de aprendizagem (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). O papel do educador enquanto promotor do desenvolvimento socioemocional prevê a planificação de atividades e momentos de aprendizagem com objetivos definidos que suportem a mobilização de competências socioemocionais: atividades de literacia emocional, gestão de comportamentos, resolução de problemas e construções de relações como atividades de leitura de histórias, dramatizações, canções entre outros (Vale, 2012).

Algumas estratégias para a promoção do desenvolvimento socioemocional referidas na literatura passam também pela espontaneidade de educador como mediador dos conflitos e a própria gestão, dependendo das idades das crianças, devendo dar-lhes alguma independência nessa mesma resolução. Quando se fala em gestão de conflitos e episódios de frustração trata-se de dialogar com as crianças e levá-las a refletir sobre aquele sentimento e ação, dessa forma as crianças apropriam-se da linguagem emocional e vocabulário específico, importante no seu futuro (Machado et al., 2008; Vale, 2012). A mediação de conflitos apontada por Vale (2012), requer o conhecimento de alguns passos como a identificação do conflito, a partilha de pontos de vista, gerar as resoluções, chegar a entendimento, pôr a solução em ação e posteriormente avaliar o resultado.

O educador deve adotar um diálogo calmo, para que as crianças se sintam reconhecidas em situações de frustração e tristeza (Post & Hohman, 2011), flexível ajudando as crianças a exprimirem as suas emoções, fomentando momentos de partilha de experiências e vivências contribuindo dessa forma para a maturação do controlo interno (Vale, 2012).

Vale e Gaspar (2004), citado por Vale (2012), menciona ser imprescindível que o educador estabeleça limites, ajudando dessa forma a desenvolver a capacidade de se colocar no papel do outro e estabelecer regras de convivência como saber esperar. É fundamental que o educador explique às crianças alternativas das suas negações, para que evite frustrações e situações disruptivas e desajustadas (Vale, 2012).

Em suma, pode-se concluir que é imprescindível criar um clima socioemocional adequado que dê resposta à expressão de sentimentos e emoções, que deriva numa melhor compreensão e se desenvolva nos contextos educativos competências socioemocionais positivas aliadas às emoções positivas, a valorização e relações interpessoais. As emoções compreendidas levam a uma melhor autorregulação, por sua vez conduzindo a um bem-estar emocional e afetivo, resultando numa construção mais eficaz das interações sociais e uma melhor predisposição para a aprendizagem, logo prevê-se um sucesso escolar e na vida (Machado et al., 2008; Vale, 2012).

## 2.2 - As emoções na educação pré-escolar - das "Orientações curriculares para o pré-escolar" às práticas implementadas

Para abordar a questão das Orientações curriculares para o pré-escolar, interessa discernir sobre questões relacionadas com o currículo em educação pré-escolar.

Segundo Gaspar e Roldão (2007), “currículo” tem raiz etimológica do latino, que significa “*currere*”, assumindo as funções do verbo “correr” e “pista”.

Leite (2003) refere-se ao currículo como uma questão que ao longo dos anos tomou diversos contornos e significados. A autora, anteriormente referida, aponta ainda para uma associação ao termo currículo a conceitos como flexível, autonomia, gestão entre outros.

Alguns autores como Zabalza (2001), Roldão (2003), Marchão (2010), Aveiro, Tenreiro-Vieira, Sá-Chaves, & Machado (2014), Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) e Varela (2013) teorizam alguns aspetos relativos ao currículo.

Como afirma Zabalza (2001, p. 12), currículo “é o conjunto de pressupostos de partida, das metas que se deseja alcançar, (...) é o conjunto de conhecimentos, habilidades (...) para serem trabalhados na escola ano após ano”. A ideia exposta por Roldão (2003) assemelha-se à conceção de Zabalza (2001), no que diz respeito à noção de currículo, ou seja, a autora afirma que o currículo é o conjunto de aprendizagens e que para essas serem aprendidas requer “programas organizativos”.

Varela (2013, p.12), postula que toda a aprendizagem planificada e dirigida pelos educadores e professores de forma a atingir objetivos educacionais. Acrescenta ainda que, o currículo e o conhecimento são encarados como “construção social (...) que ajuda a disciplinar o self, o corpo, as emoções, o intelecto e comportamento.”

Segundo Marchão (2010), o currículo direcionado para a Educação Pré-Escolar assenta no conjunto de atividades planeadas, estruturadas pelo instrumento das Orientações Curriculares (Despacho nº 9180/2016), que permite o desenvolvimento e aprendizagem da criança. O plano é organizado e tem como intervenientes o educador, as crianças e as suas experiências sociais e culturais (Marchão, 2010) e assume uma

intenção educativa que se aproxima de forma intencional ao conhecimento e competências (Aveiro, Tenreiro-Vieira, Sá-Chaves, & Machado, 2014).

O currículo em Educação Pré-Escolar (EPE) é concebido pelo educador, através da planificação, organização e avaliação com vista o desenvolvimento das aprendizagens (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016) e tem como pressuposto a sua flexibilidade que permite orientar o educador na construção e gestão do currículo. Essa mesma construção deve ser centrada na criança, incluindo-a no próprio processo, dessa forma, a partir das experiências são desenvolvidas aprendizagens significativas que vão ao encontro dos próprios interesses (Marchão, 2010). A mesma autora afirma ainda que, a inclusão dos alunos no acesso ao currículo é fundamental na promoção da autonomia diferenciando as aprendizagens (Marchão, 2010).

Esta flexibilidade deve-se ao facto de o educador adaptar ao contexto e características das crianças, das famílias e ao desenvolvimento das aprendizagens promovendo assim para uma igualdade de oportunidades (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

Dessa forma, segundo o Perfil Específico de Desempenho do Educador de Infância (Decreto-Lei nº241/2001, de 30 de agosto) é dada ênfase à importância de o educador conceber e desenvolver o currículo através da planificação do processo de ensino e aprendizagem, de forma integrada nos diversos domínios curriculares. O educador tem como função “mobilizar adequadamente diversos conhecimentos prévios, seleccioná-los e integrá-los (...) perante (uma) situação” (Roldão, 2003, p. 20).

Segundo as OCEPE (2016, p.13), “observar, registar, documentar, planear e avaliar” são etapas que se desenvolvem e que envolve a participação de todos os intervenientes. Uma das estratégias de recolha de informação passa por intermédio da observação das crianças: o que dizem, fazem, como interagem exigindo um registo podendo situá-los posteriormente no tempo, quando documentados (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

Planear é estar disponível a sugestões das crianças, prevendo situações, desafiando o educador a questionar-se do que as crianças já aprenderam. A avaliação remete ao educador tomar decisões sobre a ação e conseguir os progressos e evoluções das



aprendizagens das crianças. Por fim, comunicar e articular implica a partilha de informação entre os diferentes intervenientes (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

Consideram-se áreas de conteúdo integradas nas OCEPE (2016) como “âmbitos do saber”, “que incluem diferentes tipos de aprendizagem”. Numa perspetiva holística, a aprendizagem e o desenvolvimento são vistos como “indissociáveis” do processo educativo e uma construção articulada do saber (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 31). No quadro que se segue está descrita informação relativa às Áreas de Conteúdo e a respetiva descrição e características:

*Tabela 1: Características das Áreas de Conteúdo. Fonte: OCEPE, adaptada para este estudo pela autora*

Área de Conteúdo	Descrição/Características
Formação Pessoal e Social	É uma área considerada transversal com intencionalidade própria e, por essa razão, diversas aprendizagens enunciadas neste campo são retomadas noutros âmbitos correspondendo a um desenvolvimento gradual. Este setor compreende a forma como as crianças se relacionam consigo próprias, com os outros e com o mundo, num processo de desenvolvimento de valores e atitudes que constituem bases de aprendizagem ao longo da vida, para além de que, reconhece a criança como sujeito e agente do processo educativo, cuja identidade é estabelecida através da interação social, com influência do meio envolvente. A área prevê a construção da autonomia da criança na participação em grupo, na capacidade de fazer escolhas, tomadas de decisão e assumir responsabilidades.
Expressão e Comunicação	Esta área abrange e distingue diferentes domínios que se interrelacionam, dado que instituem formas de linguagem que promovem a interação da criança com os pares e, em paralelo, a expressão das suas emoções e pensamentos. Os domínios referidos são: <ul style="list-style-type: none"> <li>- O Domínio da Educação Física integra o desenvolvimento progressivo da consciência do seu corpo. O educador deverá proporcionar às crianças experiências diversificadas que permitam o conhecimento do seu corpo, potencializando a autoestima e autonomia.</li> <li>- O Domínio da Educação Artística possibilita a expressão e comunicação das crianças através de diferentes linguagens artísticas que fazem parte deste domínio (Artes Visuais, Jogo Dramático/Teatro, Música e Dança). Esta área parte do que as crianças já sabem e são capazes de fazer, tendo reflexo no</li> </ul>

	<p>desenvolvimento da criatividade das mesmas, enriquecendo a sua representação simbólica.</p> <p>- O Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita visa o desenvolvimento de competências transversais essenciais à construção do conhecimento. A abordagem da linguagem oral torna-se fundamental pelo seu carácter centrado na comunicação com os outros e exploração do pensamento, que permite avanços cognitivos importantes. A abordagem à escrita constitui um fator determinante na adaptação ao código escrito antes de iniciar a escolaridade obrigatória.</p> <p>- O Domínio da Matemática aponta para o desenvolvimento de noções matemáticas, resoluções de problemas, raciocínio lógico entre outros, que são essenciais no seu quotidiano.</p>
Conhecimento do Mundo	<p>Esta área centra-se no interesse e curiosidade nata das crianças e no seu desejo de encontrar respostas. O educador deverá promover situações que desafiem e suscitem interesse nas crianças para a exploração e descoberta, construindo o seu pensamento crítico e científico. Este campo requer o desenvolvimento de atitudes positivas em relação aos outros, com elas próprias e respeito pelo ambiente.</p>

As áreas de conteúdo são desenvolvidas de forma articulada, e consequentemente a criança apropria-se dos conhecimentos e mobiliza competências essenciais ao seu crescimento.

Compete ao educador promover situações de aprendizagem estimulantes que atendam aos seus interesses, como também prever no currículo situações de aprendizagem que respondam às necessidades de bem-estar emocional (Roldão, 2003), dessa forma é garantido o equilíbrio positivo entre educador e criança (Marchão, 2010).

Sendo o educador o mediador e responsável pela promoção de situações de aprendizagem significativas com crianças em idade Pré-Escolar, surge a seguinte questão: *Quais as concepções, atitudes e práticas das Educadoras de Infância no desenvolvimento socioemocional das crianças na sala do pré-escolar?*

### 3- A aprendizagem Socioemocional (SEL<sup>1</sup>) em contexto pré-escolar

#### 3.1- O que é a aprendizagem socioemocional (SEL)

A aprendizagem socioemocional centra-se no desenvolvimento de habilidades e conhecimentos sobre as emoções e sentimentos. Neste processo, as crianças reconhecem as emoções dos outros, tornam-se empáticas, tomam decisões e lidam com diferentes situações (DeMeulenaere, 2015) desenvolvendo a capacidade de integrar pensamentos, emoções e comportamentos, de forma a alcançar determinadas tarefas sociais (Costa & Faria, 2013).

DeMeulenaere (2015) refere-se à aprendizagem socioemocional como um processo de desenvolvimento das seguintes competências: a autoconsciência, a autorregulação, a consciência social, as habilidades de relacionamento e as tomadas de decisão responsável.

A autoconsciência pode ser considerada a capacidade de avaliar os sentimentos, valores e pensamentos, mantendo a autoconfiança. A autorregulação refere-se à capacidade de regular as emoções, impulsos, os pensamentos e os comportamentos em diversas situações, por conseguinte, define e monitoriza os objetos pessoais, expressando emoções de forma eficaz (CASEL, 2017).

A consciência social acarreta a capacidade de a criança ser empática com os outros, de ter perceção e colocar-se no lugar do outro. As habilidades de relacionamento implicam que a criança seja capaz de estabelecer e manter relacionamentos saudáveis na base da cooperação, gerindo e resolvendo conflitos interpessoais. Por fim, a tomada de decisão responsável pretende que a criança seja capaz de tomar decisões com base na razão, padrões éticos e respeito (CASEL, 2017).

As diversas competências acima referidas são potenciadas pela aprendizagem socioemocional a fim de alcançar objetivos sociais e do desenvolvimento. Estes promovem um melhor ajustamento académico, comportamentos sociais positivos,

---

<sup>1</sup> SEL (*Social and Emotional Learning*) foi definido pela CASEL (*The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*) em 1994, aproximando-se da tradução para português de aprendizagem socioemocional.

menores comportamentos de perturbação e, conseqüentemente melhores resultados ao nível do desenvolvimento global (Costa & Faria, 2013). A longo prazo, o desenvolvimento das competências socioemocionais ajustam a criança, contribuindo não só para um envolvimento escolar produtivo no futuro, como também para a própria aprendizagem e autogestão de sentimentos e reflexão dos comportamentos (CASEL, 2017).

Segundo Gunter (2012), existem diversos fatores que influenciam o desenvolvimento da criança, destacando-se os fatores sociais e parentais. No entanto, deve-se ter em conta outros fatores que também dão o seu contributo para o desenvolvimento infantil nomeadamente as características da criança, a interação entre pais-filhos, fatores económicos, culturais e sociais (McClelland, Tominey, Schmitt, & Duncan, 2017).

### 3.2. Promovendo SEL na Educação pré-escolar

Os educadores de infância desempenham um papel crucial no desenvolvimento socioemocional das crianças, no qual propiciam um ambiente seguro e de apoio, focando-se nos sentimentos das crianças, onde promovem o desenvolvimento da linguagem emocional (DeMeulenaere, 2015).

O desenvolvimento da SEL não só promove o conhecimento e gestão das emoções como também auxiliam as crianças que vivem em situações de vida difíceis como a pobreza, estando assim mais propensas a uma instabilidade das habilidades sociais e emocionais, a gestão dessas habilidades e posteriormente o condicionar do rendimento académico (Bierman, Greenberg, & Abenavoli, 2016). Desta forma, a promoção de competências SEL, tem um papel crucial na vida das crianças com problemas de aprendizagem socioemocionais, agressividade e comportamentos inadequados (Esen-Aygun & Sahin-Taskin, 2017).

O currículo e programas SEL têm-se revelado muito úteis para ensinar às crianças a reconhecer as emoções em si e nos outros (Gunter, 2012), nomeadamente no que concerne ao desenvolvimento de habilidades interpessoais e intrapessoais, destacando-

se a regulação e a gestão de emoções, o controlo cognitivo e a resolução de problemas (Bierman, Greenberg, & Abenavoli, 2016). Os programas SEL não só promovem habilidades nas crianças, como desenvolvem as relações educador-aluno (Esen-Aygun & Sahin-Taskin, 2017). Através da favorecimento dessa relação de forma positiva desenvolve-se um sentimento de bem-estar, no qual as crianças têm oportunidade de experimentar um sentimento de segurança (Esen-Aygun & Sahin-Taskin, 2017), que influencia o comportamento e as habilidades sociais (Gunter, 2012). Nesse sentido, a comunicação positiva, o cuidado (DeMeulenaere, 2015), o desencorajamento de comportamentos agressivos constituem formas de promoção de gestão da SEL (Esen-Aygun & Sahin-Taskin, 2017).

Estudos realizados (CASEL, 2017) comprovam que o desenvolvimento e a implementação de programas SEL em idades precoces revelam eficácia quer na aprendizagem, quer no reconhecimento, quer na comunicação das emoções. Assim as crianças utilizam a linguagem emocional e desenvolvem capacidade de autorregulação e gestão.

A gestão das emoções remete para o domínio das competências emocionais desenvolvidas em contextos familiares e escolares (Valente & Monteiro, 2016) e define-se pela capacidade e habilidade de gerir sentimentos e emoções e controlar comportamentos impulsivos, esta gestão é aprimorada pelo confronto com emoções negativas (Gunter, 2012).

A otimização da habilidade de competência social no grupo social desenvolve-se com a interação de forma positiva com as emoções, ou seja, a defrontação com sentimentos como a felicidade, tristeza ou raiva de forma assertiva, tornam as crianças capazes de lidar com as interações sociais (Gunter, 2012).

A promoção da SEL conceitua a regulação emocional um fator determinante nas interações sociais, uma vez que é exigido que as crianças saibam identificar, reconhecer e controlar as suas emoções. Nessas interações é ampliada a sua experiência emocional, conhecimento e regulação que, posteriormente leva à tomada de decisão responsável nas diversas situações sociais (Gunter, 2012).

### 3.2.1 O papel do educador

Os educadores de infância têm um impacto crucial no desenvolvimento e na aprendizagem socioemocional das crianças. Segundo DeMeulenaere (2015), os educadores de infância deverão proporcionar às crianças uma planificação diária adequada às rotinas, estas devem estar interiorizadas. A planificação vai ao encontro de atividades equilibradas entre atividades ativas e de reflexão. A realização e promoção de atividades dirigidas e atividades da rotina diária requerem um ambiente calmo e seguro, assim como um espaço que inclua iluminação natural e conceda equipamentos limpos, confortáveis e conservados (DeMeulenaere, 2015).

A estabilidade e segurança da relação adulto-criança influencia diretamente a aprendizagem socioemocional (DeMeulenaere, 2015), pois através de reforço positivo e do ensino cooperativo, as crianças desenvolvem habilidades sociais positivas (Bierman, Greenberg, & Abenavoli, 2016).

Com vista a reduzir os comportamentos impulsivos, são adquiridas estratégias de resolução de problemas entre pares, nas quais os educadores de infância desenvolvem com as crianças habilidades e estratégias com esse fim (Bierman, Greenberg, & Abenavoli, 2016). Por conseguinte, a promoção da tolerância, a estimulação da aprendizagem ativa e diminuição da frustração constituem fatores que desempenham um papel ativo no respeito pelos outros e desenvolvimento da empatia (DeMeulenaere, 2015).

O desenvolvimento da SEL passa pela utilização estratégica, por parte dos educadores, do jogo social, atividades físicas que promovam competências de autorregulação, controlo da atenção e brincadeiras que impulsionem habilidades de negociação interpessoais (Bierman, Greenberg, & Abenavoli, 2016). Essas estratégias e atividades são mobilizadas e aprendidas pelas crianças através da repetição de experiências e de vivências positivas, assim sendo o educador promove e orienta as crianças a aprender técnicas de controlo e regulação de emoções e interações com os pares. O educador tem espaço e tempo para desenvolver atividades de empatia e expressão da linguagem emocional de forma saudável e tranquila, facilitando a

identificação e o reconhecimento quer em si, quer nos outros independentemente do carácter positivo ou negativo das emoções, tornando as crianças responsáveis no que diz respeito à tomada de decisões (DeMeulenaere, 2015).

Gunter (2012) refere ainda que o educador deve discutir e ensinar diretamente conceitos concretos, tais como sentimentos e comportamentos de forma explícita e com explicações específicas para que as crianças se consigam apropriar destes e das respetivas implicações socioemocionais.

À semelhança dos pais, os educadores são também modelos de referência das crianças, ou seja, devem estar sempre atentos na observação e na modelação de comportamentos emocionalmente ajustados. Os educadores exercem extrema importância na demonstração do conhecimento e vocabulário numa linguagem específica, devendo ter essa consciência e estarem despertos, na medida em que constituem um exemplo para as crianças, que absorvem dos seus modelos de referência como utilizar a linguagem e a expressão emocional (DeMeulenaere, 2015).

### 3.2.2 Metodologias e Estratégias para a aprendizagem socioemocional

Devido aos efeitos e impacto positivo da SEL têm surgido, nas últimas décadas, críticas comuns aos currículos e às disciplinas académicas posteriores ao Pré-Escolar, em detrimento do desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais. Destarte, surge uma necessidade de desenvolver, construir e demonstrar o impacto de currículos, ou parte destes, baseados no desempenho socioemocional (Clarke & Barry, s.d).

A obtenção de alguns objetivos da SEL passam pela elaboração de diversos programas, nos quais a escola emprega um papel abrangente na promoção desse desenvolvimento e aprendizagem socioemocional (Costa & Faria, 2013). Segundo as mesmas autoras, os alunos aprendem, de forma colaborativa, na escola em parceria com os seus pares e também com as suas famílias. Para que as crianças apliquem as habilidades desenvolvidas a partir dos programas implementados na escola, as famílias e a comunidade devem envolver-se no apoio à aprendizagem, passando pela toma de

consciência de que constituem uma referência na prática dessas habilidades (Clarke & Barry, s.d).

Por outro lado, Hermida (2018) refere que a implementação de um programa SEL torna-se crucial quando planeado com fim a atingir os objetivos, tem que ser sequenciado e ativo com determinadas atividades programadas, que abranjam todas as habilidades específicas. O programa em questão deve ter um carácter sequenciado e ativo, que compreende atividades programadas e abranja todas as habilidades específicas, com a particularidade da importância da avaliação numa fase posterior à implementação Hermida (2018).

Outros autores teorizam acerca dos programas como estratégias metodológicas da SEL. Alguns programas são considerados estratégias metodológicas da SEL, de acordo com alguns autores, ou seja, algumas ferramentas utilizadas para medir a SEL e o seu impacto passam por recurso a grelhas de registo de avaliação para mensurar as competências adequadas às diferentes faixas etárias (Kendziora, RP, & Dusenbury, 2011). Por outro lado, uma das estratégias para a implementação dos programas SEL implicam a formação de professores e educadores, para que promovam explicitamente habilidades socioemocionais, permitindo a autonomia das crianças em todos os contextos em que estão envolvidas (Payton, et al., 2008).

Costa e Faria (2013) apontam para o facto de a SEL ser pouco valorizada e consideram que os Jardins-de-Infância (JIS) e as escolas têm a função de desenvolver determinadas habilidades e competências, contudo os autores particularizam o facto de Portugal não dispor de um plano nacional que conduza ao investimento dos JIS e ao envolvimento familiar e comunitário que norteie o desenvolvimento de programas SEL (Costa & Faria, 2013).

A implementação de programas SEL está dependente de adaptações por parte das escola, formação de professores e envolvimento dos pais e comunidade, sendo esperado que, cada vez mais, as escolas adiram a um programa, implementando e integrando atividades SEL nos próprios currículos (CASEL, 2013).



Na mesma linha de pensamento, CASEL (2013), aponta que a efetivação de programas SEL não depende apenas da seleção do mesmo, podendo esta conduta ter um efeito negativo nas escolas, dessa forma deve garantir-se que são eficazes para providenciar um avanço significativo nesta área, nas próximas décadas.

## Metodologia

## 4. Problemática e metodologia

### 4.1. Problema, questões de investigação e objetivos

A revisão da literatura evidenciou a importância das práticas pedagógicas para o desenvolvimento de competências socioemocionais, nesse sentido é necessário que as crianças se tornem mais equilibradas, seguras de si, reconhecendo as suas emoções e ter capacidade para as gerir e, conseqüentemente o estabelecimento de relações sociais positivas (CASEL, 2013). No entanto, considerou-se pertinente uma maior investigação baseada nas práticas pedagógicas por parte das educadoras de infância.

Uma vez delimitado o tema do estudo, foi formulada a questão de partida ou questão problema. Para Creswell (2010) a questão central prevê uma exploração do fenómeno, que é essencial à investigação, com o objetivo de clarificar alguns aspetos (Flick, 2004), nos quais o autor vai estreitando o foco para dar resposta a questões mais específicas (Creswell, 2010).

Na perspetiva de Quivy e Campenhoudt (2005, p. 18), a questão de partida requer três qualidades: “clareza, exequibilidade e pertinência”. Desta forma foi formulada, para o estudo, a seguinte questão de partida:

*Quais as conceções, atitudes e práticas das Educadoras de Infância no desenvolvimento socioemocional das crianças na sala do pré-escolar?*

Associada à questão de partida emergiram questões específicas, que foram consideradas relevantes para a compreensão global do estudo:

- Quais as opiniões das educadoras de infância acerca do desenvolvimento socioemocional?
- Que tipo de atividades são implementadas intencionalmente nas salas de Pré-Escolar para promover competências socioemocionais?

- Quais as atitudes que são tomadas pelas educadoras perante situações do âmbito socioemocional (gestão de afetos e de emoções, autoestima, autoconfiança e interações entre pares)?
- Qual o conhecimento que as educadoras de infância demonstram acerca da aprendizagem social e emocional?
- Quais os ajustamentos, no que diz respeito às competências socioemocionais, que as educadoras consideram relevantes para uma possível inclusão nas Orientações Curriculares em Educação Pré-Escolar?

Face às questões orientadoras anteriormente descritas, formulou-se os seguintes objetivos gerais:

- Compreender as representações das educadoras de infância, no que diz respeito às emoções e afetos em crianças em idade Pré-Escolar;
- Compreender a relevância das emoções e dos afetos no desenvolvimento global das crianças;
- Compreender o papel das educadoras de infância no desenvolvimento das competências socioemocionais em contexto de sala do pré-escolar;
- Conhecer as estratégias e as práticas utilizadas pelas educadoras de infância para promover aspetos de ordem socioemocional;
- Compreender o nível de conhecimento das educadoras de infância acerca da aprendizagem socioemocional.

Delineados os objetivos e questões orientadoras do estudo que se deseja alcançar, importa, de seguida, confinarmo-nos ao *design* do estudo que apresenta a natureza da abordagem tratada, o método de recolha de dados e o instrumento de trabalho correspondente bem como expõe o procedimento de tratamento de dados.

#### 4.2. *Design* do estudo

O presente estudo é de natureza qualitativa sendo considerada por Aires (2011), um processo interativo, interdisciplinar e transdisciplinar entre ciências físicas e humanas. Por outro lado, Flick (2004) considera que o método de investigação constitui uma ferramenta útil para o estudo das relações sociais, ainda que tenha um menor grau de aplicabilidade e extrapolação dos dados.

Para o mesmo autor, a abordagem qualitativa caracteriza-se pela recolha correta dos métodos e teorias, a análise das diversas perspetivas dos participantes (Flick, 2004) e o estabelecimento de estratégias e procedimentos que permite ter em consideração as experiências do informador (Bodgan & Biklen, 1994).

Esta perspetiva em educação é refletida e reforçada por Bodgan & Biklen (1994), quando se referem numa investigação que questiona os sujeitos envolvidos com o objetivo de inferir a sua experiência e, de que forma esta é interpretada no mundo em que vivem.

Desta forma, esta abordagem afigurava-se como a mais adequada face ao tema do estudo apresentado, uma vez que se pretendia conhecer a realidade e as perspetivas das educadoras de infância sobre o desenvolvimento e aprendizagem socioemocional.

Para a caracterização deste objetivo, foi delineado um plano em forma de “funil, as coisas estão mais abertas de início” (Bodgan & Biklen, 1994, p. 25), que corresponde à fase inicial do estudo, “e vão-se tornando mais fechadas e específicas no extremo” (Bodgan & Biklen, 1994, p. 25), por sua vez corresponde à fase final do estudo.

Na fase inicial, foram reunidas as perspetivas de diferentes autores, acerca das emoções, o desenvolvimento emocional, a aprendizagem socioemocional (SEL) e o papel do adulto/educador enquanto gestor e mediador. A revisão da literatura compartilha que resultados de estudos semelhantes estão interligados com o tema do estudo em questão (Creswell, 2010). Após a revisão da literatura, formularam-se as questões e objetivos específicos do estudo que se queriam ver esclarecidos. Importa

mentonar que revisão da literatura foi um processo contínuo que acompanhou todo o estudo.

Na fase seguinte, planeou-se a recolha de dados e foi construído o instrumento de trabalho- guião de entrevista. Na terceira fase, foram realizadas as entrevistas (gravadas), através das quais as participantes tiveram oportunidade de partilhar a sua experiência profissional no domínio das emoções e desenvolvimento socioemocional, tornando o estudo mais rico e complexo devido à diversidade de experiências e respostas. A última fase, corresponde ao tratamento de dados, no qual a técnica utilizada caracteriza-se pela sua flexibilidade procedendo-se por seis fases distintas – Análise temática.

### 4.3. Participantes do estudo

Através da entrevista que, segundo Bodgan & Biklen (1994), é considerada a melhor opção para a recolha de dados dos participantes. A seleção dos mesmos tem a particularidade de terem uma característica comum, exercem a mesma profissão. O estudo foi realizado em três instituições distintas sendo que uma delas é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) e as outras duas são de regime público. Duas das instituições referidas situam-se no distrito de Lisboa e uma no Distrito de Faro.

No presente estudo estiveram envolvidas treze participantes- educadoras de infância, com diferentes percursos académicos, experiências, vivências e anos de serviço. Atualmente, de modo geral, as suas práticas incidem em salas de pré-escolar, com grupos heterogéneos com crianças entre os 3 e os 6 anos de idade.

Abaixo encontra-se uma tabela que contém os dados pessoais das participantes, de forma sintetizada.

*Tabela 2: Características dos participantes*

Identificação dos participantes	Anos de serviço	Local de conclusão da Formação	Idade dos grupo onde incide a prática pedagógica
Educadora 1 (E1)	31	(não identificado)	Heterogéneo – 3,4 e 5 anos
Educadora 2 (E2)	41	Escola de Educadoras Maria Ulrich	4 e 5 anos
Educadora 3 (E3)	13	Universidade de Évora	Heterogéneo
Educadora 4 (E4)	37	Fundão	Heterogéneo
Educadora 5 (E5)	35	Escola de Educadoras Maria Ulrich	Heterogéneo – 3,4 e 5 anos
Educadora 6 (E6)	29	ESSE Algarve	Heterogéneo
Educadora 7 (E7)	35	Escola do Magistério de Faro	5/6 anos
Educadora 8 (E8)	33	Escola de Educadoras Maria Ulrich	3 anos
Educadora 9 (E9)	33	(não identificado)	3,4 e 5 anos
Educadora 10 (E10)	39	Escola de Educadoras Maria Ulrich	Heterogéneo
Educadora 11 (E11)	23	Escola de Educadoras Maria Ulrich	Heterogéneo
Educadora 12 (E12)	8	Escola de Educadoras Maria Ulrich	5 e 6 anos
Educadora 13 (E13)	10	ESSE Lisboa	5 anos

#### 4.4. Recolha de dados

Com vista a alcançar os objetivos traçados (consultar o subcapítulo 4.1.), a recolha de dados, realizada por intermédio de uma entrevista, foi realizada a treze Educadoras de Infância.

##### 4.4.1 Entrevista – relevância e guião de entrevista

No presente estudo foi utilizada a entrevista semiestruturada ou semidiretiva, que compõem uma técnica muito completa e, por isso a mais utilizada em estudos qualitativos e estudos sociais (Quivy & Campenhoudt, 2005).

As entrevistas, de forma geral, são utilizadas para a “recolha de dados descritivos na linguagem do próprio sujeito” (Bodgan & Biklen, 1994, p. 134), sendo considerada a mais comum e importante na compreensão humana (Aires, 2011). Na perspetiva de Quivy e Campenhoudt (2005), a entrevista caracteriza-se pela troca de informações, momento em que o interlocutor exprime as suas perceções, interpretações ou experiências.

A técnica por entrevista exige um processo de comunicação, que segundo Aires (2011, p.29), “compreende de uma interação criadora e captadora de significados em que as características pessoais do entrevistador e do entrevistado influenciam decisivamente o curso da mesma”.

As entrevistas podem consistir na principal fonte de recolha de dados, ou por outro lado, podem serem complementadas por observação direta (Bodgan & Biklen, 1994). Neste caso, as entrevistas foram a única recolha de dados e informações. As entrevistas utilizadas são consideradas semidiretivas, na medida em que foi elaborado um guião previamente centrado em questões e alguns pontos de referência (Ketele & Roegiers, 1993) com o intuito de alcançar os objetivos traçados anteriormente.



Desta forma, todos os temas eram conhecidos pelo entrevistador e sobre os quais tem que obter reações, nessa linha as questões previstas poderão não ter uma ordem fixa (Ghiglione & Matalon, 1997), possibilita liberdade ao entrevistado de falar abertamente e utilizar as palavras que entender (Quivy & Campenhoudt, 2005).

Com este tipo de técnica, o entrevistador está ciente do conteúdo da entrevista, sendo capaz de interpretar como as perguntas são feitas (May, 2001). As “boas entrevistas” caracterizam-se por resultarem numa riqueza de dados que revelam diferentes perspectivas e experiências (Bodgan & Biklen, 1994).

As entrevistas foram conduzidas por um instrumento de recolha de dados- um guião de entrevista, elaborado previamente para obter dados e informação como garantir alguma validade (Amado & Ferreira, 2013).

O guião encontra-se organizado por blocos temáticos e com objetivos específicos de acordo com a temática. As questões são orientadoras e auxiliam no desenvolvimento e alcance na recolha de dados (Amado & Ferreira, 2013). Nesta sequência, planeou-se e apresentou-se no primeiro bloco uma breve explicação do tema central, de forma a disponibilizar os objetivos traçados para este estudo, garantindo confidencialidade e solicitar autorização para a gravação da mesma, que segundo Bogdan e Biklen (1994), esta etapa que demonstra respeito pela decisão do entrevistado. O guião inclui um bloco de apresentação do entrevistado, que visa a obtenção de dados pessoais, dar a conhecer ao entrevistador a sua experiência profissional e algumas situações vividas (Amado & Ferreira, 2013).

Posteriormente, foram elaborados blocos com questões relativas às concepções e conhecimento acerca do desenvolvimento socioemocional (bloco C), nomeadamente ao conceito deste, quais os fatores que são considerados na base deste desenvolvimento e que relevância é atribuída, à luz das concepções e experiências dos participantes.

O seguinte bloco (bloco D) visa conhecer algumas práticas e estratégias por parte das educadoras perante aspetos socioemocionais, tal como no bloco seguinte (bloco E), que visa a obtenção de informações relativamente às estratégias de atuação e resposta diante de determinadas situações e comportamentos.

Por último (bloco F), considerou-se necessário conhecer as concepções e conhecimentos das educadoras sobre a SEL, o seu impacto e qual a sua opinião relativamente à ênfase de aspetos socioemocionais nas OCEPE.

O guião da entrevista pode ser visualizado na íntegra, no anexo I.

#### 4.4.2 Procedimentos

As participantes foram selecionadas através de contactos pessoais, sendo que fazem parte da amostra pessoas conhecidas e desconhecidas em número equiparado.

A partir do contacto pessoal junto dos profissionais de educação, foi definido o dia e hora para a realização das entrevistas. Tendo em consideração o ponto de vista de Guerra (2006, p.60), as entrevistas devem ser efetuadas em “lugares neutros” na medida em que existe maior controlo por parte do entrevistador.

Como referido anteriormente, as entrevistas foram gravadas com suporte eletrónico com permissão de todas as participantes. Depois da gravação, as entrevistas foram transcritas com detalhe, sendo a primeira fase da Análise temática descrita (no ponto 4.5), de seguida no presente estudo.

#### 4.5 Procedimentos de análise de dados: análise temática

Atendendo ao tema e objetivos do estudo, optou-se pela aplicação de métodos qualitativos que permitam a obtenção de dados através das concepções e vivências dos entrevistados. Dessa forma, adotou-se como referencial metodológico a Análise Temática de Braun e Clarke (2006).

As autoras consideram a análise temática pouco reconhecida e não se encontra em nenhum paradigma existente, no entanto, esta técnica de análise de dados qualitativos é considerada flexível e útil, uma vez que, providencia a profundidade dos dados e pode

ser aplicada a diversas abordagens teóricas, sendo vista como uma ferramenta de pesquisa e detalhada (Braun & Clarke, 2006). A análise temática indutiva pressupõe que os temas relacionados se relacionem diretamente com os dados.

O tema para uma determinada investigação tem por base não só uma organização de ideias que visam responder ao problema de pesquisa, mas também representa um padrão e significado a um conjunto de dados, com a possibilidade de resultar em temas e subtemas (Barbosa, Silva, & Nunes, 2017) e é também considerado como a classificação de conceitos mais discretos (Ryan & Bernard, 2003). Esta técnica difere da Análise de Conteúdo na medida em que permite analisar dados de forma qualitativa e em simultâneo de forma quantitativa (Barbosa, Silva, & Nunes, 2017).

O processo de Análise Temática envolve constante avanços e recuos no tratamento de dados (Braun & Clarke, 2006) e prevê a passagem por seis fases distintas. Dado que se trata de dados verbais, devido às entrevistas, a melhor forma de iniciar a análise temática é “familiarizar-se com os dados”, como escutar, transcrever as entrevistas, ler, reler e tomar anotações manuscritas aprimorando a compreensão completa dos dados através da transcrição e interpretação (Barbosa, Silva & Nunes, 2017; Braun & Clarke, 2006).

A fase 2 “Gerar códigos iniciais” consiste na codificação de características interessantes de todos os dados confrontando dados pertinentes com os códigos (Braun & Clarke, 2006). A fase 3 “Procurar temas” consiste em agrupar códigos em possíveis temas, sendo que alguns códigos iniciais podem passar a temas enquanto outros a subtemas, e só é possível com idas e retornos à fase inicial das transcrições e aos dados relevantes (Barbosa, Silva, & Nunes, 2017).

A fase 4 passa pela revisão dos temas que envolve o refinamento destes, sendo que alguns podem entrar em colapso e outros podem aglomerar-se por serem identificáveis. Esta fase envolve duas etapas: a primeira requer a revisão dos extratos de dados codificados e, a segunda prevê a elaboração de um mapa temático que reflete com precisão os significados evidentes do conjunto de dados como um todo (Barbosa, Silva & Nunes, 2017; Braun & Clarke, 2006).

A fase 5 requer a “definição e nomeação dos temas”, ou seja, podem ser aperfeiçoadas as especificidades de cada tema e a história geral do que a análise pretende.

Por fim, a fase 6 considera a “elaboração do relatório” que integra o fim da análise através de descrições com extratos dos dados dos temas, interligando com as questões do estudo e da literatura, produzindo assim um relatório de investigação visível no ponto 6 do presente estudo (Braun & Clarke, 2006).

## 5. Apresentação e análise de dados

Os dados passam, de seguida, a serem apresentados consoante a ordem dos blocos. Os blocos A e B já foram tratados e apresentados assim sendo passamos então para a apresentação dos blocos seguintes, iniciando no terceiro bloco (C).

Segundo as seis fases, propostas pelas autoras Braun e Clarke (2006), descritas no ponto anterior do presente relatório, a análise temática procede-se da seguinte forma: após a audição e transcrição das entrevistas, foram tomadas algumas notas de campo manuscritas. Procede-se para a organização das questões e respostas das participantes, numa primeira fase da análise temática que, devido à sua extensão considerou-se conveniente não ser colocado em anexo (fase 1).

Os primeiros códigos foram confrontados com os dados (fase 2) e foram agrupados em possíveis temas e subtemas (fase 3), é possível visualizar a 2ª análise temática (anexo II). Os dados foram organizados numa tabela de quatro colunas por: temas, subtemas, unidades de registo e unidades de contexto.

Importa diferenciar e detalhar o que são unidades de registo e unidades de contexto, antes de proceder à restante explicação dos procedimentos efetuados da presente análise temática. As unidades de contexto podem ser consideradas como partes de uma frase, neste caso, parte da transcrição das entrevistas são elementos com significado. As unidades de registo são extraídas das unidades de contexto e, neste caso, são unidades de registo semânticas pois formam um sentido quando isoladas. O conjunto das unidades de registo isoladas dão a conhecer ao leitor uma visão global do tema (Prieto, 2011).

Depois da elaboração da 2ª análise temática (anexo II), os temas foram novamente revistos e houve um refinamento dos temas e subtemas, nos quais se aglomeraram uns e colapsaram outros. Foi também elaborado um mapa temático em forma de síntese dos temas e subtemas (fase 4). A fase final (fase 5), antes da produção do relatório, de acordo a análise temática proposta por Braun e Clarke (2006), prevê a definição e atribuição de nomes aos temas e é refinado o mapa temático. Segue de seguida a 3ª análise temática que compila a análise final dos dados.

Tabela 3: 3ª Análise temática

TEMAS	SUBTEMAS	UNIDADES DE REGISTO
<b>Tema 1</b>  Conhecimentos sobre o desenvolvimento socioemocional	<b>Subtema 1A</b>  Desenvolvimento socioemocional	Desenvolvimento global harmonioso (E1)  Capacidade de constituir relações com os outros (E2, E9, E10, E12)  Capacidade de brincar com o outro (E2, E9, E10, E12)  Conhecimento de si próprio (E8, E13)  Capacidade de identificar e gerir sentimentos (E8, E9)
	<b>Subtema 1B</b>  Intervenientes educativos - família e escola e desenvolvimento socioemocional	A família, a escola, a sociedade e os amigos (E4, E3, E9, E11, E12)  A interação com os outros (E6, E8)  Amor, afeto, carinho, atenção, valorização e assertividade (E5)  Escola promotora de competências emocionais (E1)  Equilíbrio e interesse pela aprendizagem (E4)  Crianças, emoções e sucesso (E7, E8)  Saber gerir os conflitos, as emoções e frustrações (E11)
TEMAS	SUBTEMAS	UNIDADES DE REGISTO
<b>Tema 2</b>  Práticas dos educadores e desenvolvimento socioemocional	<b>Subtema 2A</b>  Estratégias de intervenção	Partilha de vivências, ideias e aprendizagens (E1, E6, E9, E12, E13)  Emoções, gestão de conflitos e aprendizagens (E5)

<b>Tema 2</b>  Práticas dos educadores e desenvolvimento socioemocional  (cont.)	<b>Subtema 2A</b>  Estratégias de intervenção (cont.)	Trabalho de grupo e dinâmicas da sala (E1, E2)  Afetividade, tranquilidade e tom de voz (E2)  Interação positiva entre as crianças (E8)  Planificação e desenvolvimento de competências (E9, E10, E13)  Rotinas / improvisos (E12, E10, E11)
	<b>Subtema 2B</b>  Experiências de aprendizagem significativas	Leitura de histórias temáticas sobre emoções (E1, E2, E4, E5, E6 E7, E8, E10, E11)  Jogos de grande grupo e em pares (E4, E5, E12)  Dramatizações (E11)  Aproveitamento de recursos materiais (E5)  Materiais de desperdício (E6, E5)
<b>TEMAS</b>	<b>SUBTEMAS</b>	<b>UNIDADES DE REGISTO</b>
<b>Tema 2</b>  Práticas dos educadores e desenvolvimento socioemocional  (cont.)	<b>Subtema 2C</b>  Eficiência face a comportamentos disruptivos e resolução de problemas	Tempo (E2, E12, E13)  Tranquilidade, atenção, respeito e compreensão (E4)  Resolução de problemas/comportamento (E5, E8)  Respeito pelas regras de convivência (E9, E11)  Consciencialização do comportamento (E4)

<b>Tema 2</b>  Práticas dos educadores e desenvolvimento socioemocional (cont.)	<b>Subtema 2C</b>  Eficiência face a comportamentos disruptivos e resolução de problemas (cont.)	Autonomia e resolução de problemas (E5, E8, E11, E13)  Diálogo, autocontrolo e reflexão sobre comportamentos (E3, E9)
	<b>Subtema 2D</b>  Valorização emocional e livre expressão	Rotinas de valorização de comportamentos adequados (E1, E2, E4, E5, E10, E11, E12, E13)  Manifestação das emoções e dos afetos (E8)  Desenvolvimento de relações de confiança, empatia e respeito (E9)  Diálogos em pequeno e em grande grupo (E1, E2, E3, E4, E9)  Jogos e dramatizações de emoções (E4, E6, E7, E8, E19, E13)  Brincar e faz-de-conta (E6, E10, E11)
<b>TEMAS</b>	<b>SUBTEMAS</b>	<b>UNIDADES DE REGISTO</b>
<b>Tema 3</b>  SEL como mobilizadora de competências socioemocionais	<b>Subtema 3A</b>  Conceções relativas à SEL	Desenvolvimento de competências socioemocionais (E1, E4, E9)  Tomada de decisão (E5)  Estratégias de gestão e conhecimento das emoções (E6, E4, E8, E13)  Autorregulação de emoções, frustrações e medos (E11, E12)  Relações positivas com os pares (E13, E8, E6, E3, E1)



<p><b>Tema 3</b></p> <p>SEL como mobilizadora de competências socioemocionais (cont.)</p>	<p><b>Subtema 3A</b></p> <p>Concepções relativas à SEL (cont.)</p>	<p>Capacidades sociais específicas (escutar, falar, dialogar) (E9, E12)</p> <p>Impacto na educação pré-escolar e vida adulta (E10, E13)</p> <p>Rotinas definidas e interiorizadas (E2, E13)</p> <p>Materiais que estimulam e promovem a autonomia (E9)</p> <p>Sala organizada, boa luz natural, espaçosa e de fácil acesso (E11)</p>
	<p><b>Subtema 3B</b></p> <p>Competências socioemocionais nas OCEPE</p>	<p>Educador na construção do seu currículo (E1)</p> <p>Área da Formação Pessoal e Social (E2, E11)</p> <p>Aplicação diária de atividades de cariz socioemocional (E4)</p>

Segue, posteriormente, a representação gráfica final que agrega todo o trabalho de análise realizado durante os níveis de análise anterior, contendo os resultados apurados na nossa investigação.

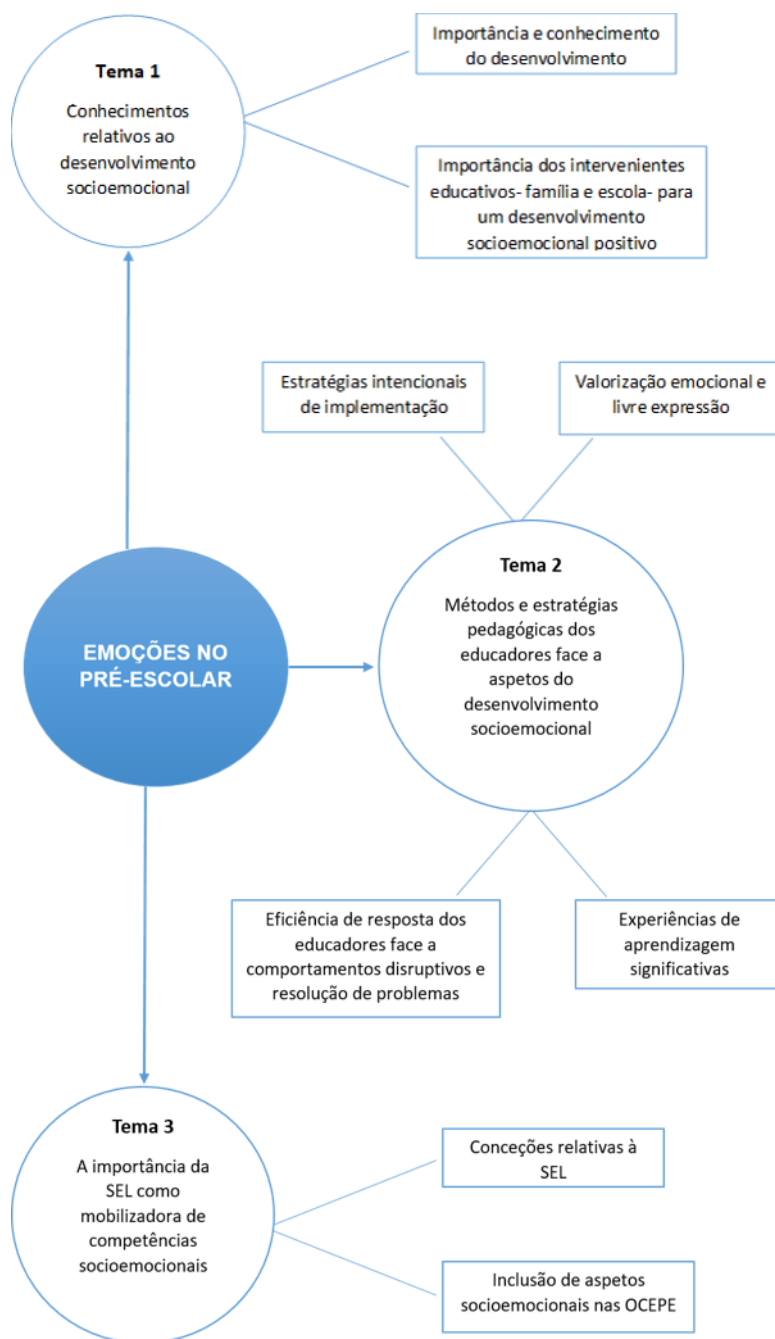


Figura 1: Mapa temático

Depois da análise às entrevistas, considerou-se pertinente compilar a informação obtida pelas participantes no “Bloco livre” da entrevista, que consiste numa pergunta livre e que permitiu às participantes abordarem outras opiniões e pontos de vista relacionados com as emoções, afetos, questões da autonomia social, atividades da vida diária ou a SEL. Como nem todas as participantes partilharam informações nesse bloco, considerámos conveniente apresentar de seguida uma figura esquemática que agrega ideias e palavras-chave sobre os dados obtidos. As palavras-chave que se destacam pela frequência com que surgem são: “emoções”; “social”; “autónomas”; “crianças”; “aprendizagem”.



*Figura 2: Síntese do Bloco livre*

## 6. Discussão dos resultados

De acordo com a 6ª fase da Análise Temática de Braun e Clarke, segue-se a “elaboração do relatório” que tem em vista o relato conciso e lógico dos dados, dentro e fora dos temas, com recurso a provas como dados suficientes extraídos, que revelam o domínio do tema (Barbosa, Silva, & Nunes, 2017). De um outro modo, resulta do confronto entre a revisão da literatura organizada e os dados recolhidos e analisados apresentados anteriormente.

Como resultado do processo de codificação, emergiram três temas centrais: “conhecimentos sobre o desenvolvimento socioemocional”; “práticas dos educadores e desenvolvimento socioemocional” e “SEL como mobilizadora de competências socioemocionais”. A leitura e análise das entrevistas das participantes evidenciaram as vivências subjetivas acerca do desenvolvimento socioemocional. Os temas e subtemas encontram-se descritos seguidamente.

O tema “conhecimentos sobre o desenvolvimento socioemocional” resulta dos discursos das entrevistadas em torno dos conhecimentos, concepções e relevância atribuída a este conceito tal como os intervenientes educativos que fazem parte deste processo. Assim, emergem dois subtemas “importância e conhecimento do desenvolvimento socioemocional” e “intervenientes educativos- família e escola e desenvolvimento socioemocional”.

Machado et. al (2008) defende que as competências emocionais se desenvolvem ao longo do tempo, tal como as habilidades de interação e construção com os outros de forma positiva. Neste seguimento, a análise dos discursos das entrevistadas evidencia, ao nível das competências emocionais, na capacidade de construir relações positivas entre crianças e adultos, saber comunicar e enfrentar desafios. De acordo com o mesmo autor, as crianças têm mais conhecimentos ao nível emocional, refletindo-se na capacidade de responder positivamente, na capacidade de verbalizar emoções e na empatia aquando confrontadas com situações que exijam resolução de conflitos sociais.

Suportando o entendimento das entrevistadas (E2, E3, E4, E6, E7, E8, E9 e E13), que dão maior relevância ao facto de o desenvolvimento socioemocional abranger o

reconhecimento, a gestão e a consciencialização das emoções e, posteriormente reconhecer nos outros. A E4 tem em conta a empatia como fator crucial deste conceito quando afirma “(...) *resulta também no desenvolvimento da empatia em que se colocam no lugar das outras crianças (pausa) e percebem o que estão a sentir (...).*”

Vale (2012) afirma que o papel do educador é fundamental para que as crianças conceptualizem a relação afetiva e emocional tal como a regulação das emoções. Assim sendo, as educadoras (E2, E3, E4, E7, E9, E10, E11 e E12) referem a importância do educador no desenvolvimento socioemocional ao promover relações interpessoais e ajudá-las na gestão e comunicação, como referido no quadro teórico, a comunicação é crucial para que as crianças se apropriem da linguagem emocional (Laible & Thompson, 1998; Vale, 2012). De forma particular, a E2 valoriza o afeto e as palavras de incentivo quando afirma “(...) *as carícias afetuosas e palavras de incentivo dizem à criança que é especial (...)*”, relaciona ainda, à semelhança da E4 e a E6, o facto de as crianças conseguirem gerir as emoções e ajudarem outras crianças neste processo. Neste seguimento, os reforços positivos e gestos positivos são algumas estratégias e ferramentas do desenvolvimento socioemocional (Vale, 2012), tal como a regulação emocional que é considerada por Valente e Monteiro (2016) parte das competências emocionais. Por outro lado, na perspetiva de Machado et. al (2008) as crianças demonstram empatia com os outros facilitando as interações sociais. A E10 aponta ainda a necessidade de criar regras, pois conferindo segurança e estabilidade. Esta afirmação vai ao encontro de Vale e Gaspar (2004), citado por Vale (2012) referindo-se aos limites e regras como fundamentais para que a criança desenvolva a capacidade de se colocar no lugar do outro.

A análise do subtema “*intervenientes educativos- família e escola e desenvolvimento socioemocional*” permitiu agrupar os discursos das informantes em alguns pontos que considerámos fundamentais, em contraste com o quadro teórico.

A família e a escola, que retratam as figuras de vínculo, constituem modelos e representantes da ação, na medida em que a criança imita o que vê no que concerne às formas de reação desses modelos às situações (Laible & Thompson, 1998). Dessa forma, nas entrevistas realizadas, a família é destacada como fator principal e primário (E1, E2, E3, E4, E5, E7, E8, E9, E10, E11 e E12), que se complementa com a escola e outros

contextos. O papel da família é apontado como complemento da escola pelas entrevistadas (E3, E4, E5, E9, E10 e E11) pois o educador prevê a planificação de momentos de aprendizagem para o desenvolvimento socioemocional, como também afirmam os autores do quadro teórico (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016; Vale, 2012). Por outro lado, Cardeira (2012) refere a importância do desenvolvimento das interações e relações sociais também mencionado pelas entrevistadas.

A prática afetiva é descrita pelas E1, E5, E7 e E8 como essenciais à aprendizagem, uma vez que proporciona momentos e espaço para as crianças expressarem os seus sentimentos e sejam compreendidas. Dessa forma, e como se pode verificar no quadro teórico, é importante que as famílias e os educadores se demonstrem empáticos com as crianças, possibilitando a aprendizagem, controlo e conhecimento emocional somados ao desenvolvimento de afetos positivos (Vale, 2012). Por outro lado, Wallon (1989), citado por Silva & Shneider (2007), refere que a afetividade é a base das relações interpessoais que, não só tem a função de responder a necessidades físicas, mas também a necessidades emocionais.

A influência da cultura e comunidade, na ótica das E2, E4, E6 e E10, intervém no desenvolvimento socioemocional, tal como os antecedentes culturais “(...) *se centra em contexto da família, da própria comunidade (pausa) e também dos antecedentes culturais*”. Nesta perspetiva, Rosenblum, Dayton e Muzik (2009) teorizam, no quadro de referência, que o desenvolvimento social inclui as relações significativas com a família e os outros, quando formam laços sócio afetivos que inclui, envolvendo a demonstração de habilidades comportamentais e situações sociais (Vale. 2012). Por outro lado, Gomes (2016) afirma que compõem a capacidade de resposta perante objetivos e valores que foram adotados pela cultura e comunidades onde se insere.

O Jardim-de-Infância desempenha um papel crucial no desenvolvimento das crianças, na medida em que proporciona momentos e situações potenciadoras de habilidades socioemocionais, linguísticas, cognitivas e a construção da própria identidade (Papalia, Olds & Felman, 2009). Desta forma, vai ao encontro do que refere a E1 “(...) *a escola deve ser abrangente e não apenas focar-se no sucesso académico dos alunos, mesmo em Pré-Escolar... e desenvolver competências que lhes permita reconhecer e gerir as emoções.*”

Para Machado et. al (2008) e Vale (2012), a compreensão das emoções leva a uma melhor autorregulação e, conseqüentemente num melhor bem-estar emocional e afetivo, conduzindo a uma construção das interações sociais mais eficaz, antecipando o sucesso escolar e na vida. Por outro lado, Gomes (2016) acrescenta a capacidade de resolução de conflitos como parte das competências essenciais, que suportam o envolvimento na aprendizagem e, por consequência, no sucesso escolar. Nesta linha, segue-se algumas afirmações retiradas de extratos das entrevistas realizadas. A entrevistada E4 afirma *“(...) uma criança equilibrada com certeza demonstra e irá demonstrar interesse pela aprendizagem (...)”*, a E8 *“(...) um desenvolvimento socioemocional equilibrado fomenta o sucesso (...)”*, a E9 *“(...) esta percepção emocional ajuda-as a reagir com os pares, vão ser mais positivas (...) ajuda-as a reagir de forma mais assertiva... e a ter mais sucesso nas suas relações com os outros”*, e a E11 *“(...) tem que saber gerir os conflitos, as emoções e as frustrações (...)”*.

A análise qualitativa dos dados permitiu agrupar os discursos sobre o tema “Práticas dos educadores e desenvolvimento socioemocional” nos seguintes subtemas: estratégias de intervenção e experiências de aprendizagem significativas.

No que concerne às estratégias de intervenção, as entrevistadas (E1, E3, E4, E5, E6, E8, E9, E11 e E12) apontam a partilha de vivências e ideias, a gestão de conflitos, a criação de regras de convivência, a avaliação e reflexão, em grande grupo, como estratégias promotoras do desenvolvimento socioemocional. Desta forma, vai ao encontro do que menciona Vale (2012) e Machado et. al (2008), quando apontam que o educador exerce um papel fundamental enquanto promotor do desenvolvimento socioemocional e prevê a planificação de atividades com objetivos definidos que mobilizem competências socioemocionais: gestão de comportamentos e criação de regras (Vale & Gaspar, 2004 citado por Vale, 2012).

A E2 refere *“(...) dar o melhor exemplo a nível da afetividade, utilizo um tom de voz baixo (...)”*, indo ao encontro do que afirma Post & Hohmann (2011), referindo-se ao diálogo calmo para que as crianças se sintam reconhecidas.

As entrevistadas apontam, como atividades intencionais para o desenvolvimento socioemocional, a leitura de histórias temáticas e, posteriormente a discussão sobre o papel da personagem, jogos de interação de grupo e em pares, conversas sobre as emoções, estimulando as crianças a apropriarem-se da sua linguagem emocional, indo ao encontro de Vale (2012) e Machado et. al (2008). As atividades podem ser planificadas como apontam a E9, E10 e E13 e outras espontâneas (E10), fruto da rotina ou sempre que surja necessidade do grupo na altura (E13), que vai ao encontro de Vale (2008) e Silva, Marques, Mata e Rosa (2016).

A E8 destaca ainda *“(...) a interação positiva entre as crianças tanto nas brincadeiras como no apoio uns aos outros em diferentes momentos”* como experiências cruciais integradas na rotina do grupo que são proporcionadas pelo educador, como frisa Vale (2012). As atividades intencionais específicas para o desenvolvimento socioemocional são mencionadas pelas entrevistadas quando proporcionam às crianças momentos de dramatização livre e orientada (E11, E12 e E13), recorrendo a fantoches e acessórios de dramatização (E2, E6, E10, E11 e E13), tal como os jogos de cooperação e jogos de mesa (E7, E8, E9, E12). As entrevistadas E5, E6, E7 e E13 recorrem à utilização de materiais do meio circundante, materiais plásticos e de desperdício (E5, E6, E7 e E13). Nesta linha, Vale (2008) e Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) propõem algumas estratégias baseadas em teorias psicodinâmicas para que os educadores incentivem as crianças a expressar sentimentos e emoções, através de jogos dramáticos ou com a manipulação de materiais plásticos.

A postura e resposta das entrevistadas face a comportamentos disruptivos e resolução de problemas difere de educadora para educadora, perante as diversas situações e crianças. No entanto, o ponto comum passa pelo facto de utilizarem o diálogo face a situações de desobediência, birras, conflitos e frustração. Posteriormente ao diálogo, surgem outras estratégias.

As E1, E3, E7 e E12 referem que acalmar a situação e as crianças é o ponto de partida para fluir uma conversa, como afirma a E1 *“(...) acalmar a situação para que a criança se sinta fisicamente mais calma e assertiva (...)”* que segundo Post e Hohman (2011), o diálogo calmo deve ser adotado para que as crianças se sintam escutadas o que contribuem para a maturação do controlo interno (Vale, 2012).



Depois do diálogo, mencionam o facto de levarem as crianças a refletir na sua atitude ou comportamento (E3, E4, E8, E12 e E13), em que o educador é mediador na gestão de conflitos *“(...) oiço ambas as explicações e guio a conversa com perguntas (...) de consciencialização (...)”* - (E4). Neste seguimento, vai ao encontro do quadro teórico que refere que o educador deve dialogar com as crianças, levá-las a refletir sobre aquele sentimento e ação, identificar o conflito, existir partilha de pontos de vista, gerar resoluções e chegar a um entendimento (Vale, 2012).

Os mesmos autores referem que o educador deve dar alguma independência no encontro dessa mesma resolução e apenas oriente a reflexão, vai ao encontro do que afirma a E11, E13 e E5, quando esta afirma *“(...) juntos conversamos e incentivo-os a encontrar uma solução e resolvê-la sozinhos... dependendo da idade, deixo-os mais independência nesse sentido (...) a gerir sozinhos, intervenho em casos extremos”*.

Em situações de birras ou desobediência, as E2, E3 e E12 apontam que, da sua experiência, é benéfico dar espaço e tempo às crianças para que retornem à calma por si só. Por outro lado, a E5, E6 e E10 referem que a não valorização é crucial em alguns casos, evitando alimentar determinados comportamentos. O equilíbrio entre a tolerância e a firmeza são apontados pelas E9 e E11 como fundamentais, na medida que se delimitam regras que têm que ser cumpridas, tal como afirma Vale e Gaspar (2004), citado por Vale (2012).

Perante situações de frustração, o diálogo continua a prevalecer. A transmissão de coragem, confiança e incentivo é afirmado como uma estratégia utilizada (E1, E2, E3, E4, E8, E10, E11, E13) e a afetividade (E8, E12) quando a E8 afirma *“(...) afeto e valorizo a criança mostrando-lhe aspetos positivos (...) digo-lhe que é capaz e nunca desisto dela, até ela ver que consegue”*. Estas ideias são reforçadas por Vale (2012), quando afirma que o controlo da impulsividade e da frustração podem passar por estratégias específicas, como reforços positivos que incluem verbalizações e gestos afetivos.

Por fim, o desenvolvimento socioemocional, a sua devida valorização e livre expressão é vista pelas entrevistadas, como referido anteriormente, através de verbalizações positivas, de afeto e da valorização da gestão autónoma de conflitos durante a rotina. *“(...) A qualidade da interação e da relação pedagógica é fundamental para o*

*desenvolvimento de relações de confiança, empatia e respeito de uns pelos outros (...)*” como afirma a E9. Esta ideia é suportada por Gomes (2016), quando afirma que a qualidade positiva das interações culmina no envolvimento das aprendizagens.

A valorização emocional promove-se em momentos de livre expressão, em grande e pequeno grupo, através de diálogos, partilhas de pontos de vista (E1, E2, E3, E4, E7, E9, E11, E12 e E13), durante as rotinas, no tempo livre, nas brincadeiras (E1, E6, E10, E11 e E13), já que durante o faz-de-conta resolvem conflitos, constroem relações e exprimem sentimentos. Nesta linha, o quadro teórico refere que é durante o brincar que existem progressos nas competências socioemocionais e cognitivas (Gomes, 2016). Por outro lado, Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) afirmam que o jogo simbólico melhora a capacidade de relação com os outros, a tomada de decisões e resolução de problemas.

A análise do tema “SEL como mobilizadora de competências socioemocionais” subdividiu-se em dois subtemas: “Conceções relativas à SEL” e “Competências socioemocionais nas OCEPE”.

Para as entrevistadas, a conceção relativa à SEL passa pela aprendizagem e desenvolvimento de competências sociais e emocionais (E1, E2, E4, E6, E7, E8, E9, E10, E12 e E13), posto que conhecem e tomam consciência das emoções. Para DeMeulenaere (2015) e Costa e Faria (2013), a SEL centra-se no desenvolvimento de habilidades e conhecimentos sobre as emoções e sentimentos em si mesmas e, posteriormente nos outros.

As E1, E5, E8 e E13, em particular, referem que abrangem a aprendizagem de algumas estratégias que auxiliam a expressão e a forma de agir mais assertiva em diversas situações da vida tomando outras decisões. Esta linha, vai ao encontro do que CASEL (2017) define como uma das competências da SEL, que é denominada, ou seja, tomada de decisão responsável no que concerne à capacidade de tomada de decisões com base na razão, de padrões éticos e respeito.

As E2, E4, E6, E8, E9, E11, E12 e E13 afirmam que, a SEL se relaciona com a aprendizagem de habilidades de gestão emocional e, em particular, a sua autorregulação quer de emoções, quer de frustrações, como exemplifica o discurso da E11: *“(...) é quando as*

*crianças aprendem... a se autorregular... as emoções, frustrações, medos. Quando se conhecem e conhecem o que sentem o que sentem mais depressa se tornam empáticas porque percebem o que os outros sentem (...)*". Esta ideia tem consequências que, na perspectiva da E6, se foca na diminuição dos conflitos. As ideias destacadas confirmam o que está descrito no quadro teórico por Gunter (2012), Bierman, Greeberg e Abenavoli (2016), quando reiteram que os programas SEL desenvolvem nas crianças capacidades de reconhecimento de emoções e desenvolve habilidades interpessoais e intrapessoais. Destas habilidades destacam-se a regulação de emoções, o controlo cognitivo, a resolução de problemas e o controlo de comportamentos impulsivos.

Em particular as E2, E3, E4, E8 e E13 apontam para a aprendizagem e desenvolvimento de habilidades sociais, na medida em que estabelecem relações interpessoais positivas, por outro lado, por outro lado, as E4, E6, E11 e E12 declaram que, ao passo que as crianças desenvolvem a empatia e entendem as suas próprias emoções, inevitavelmente, entenderão as emoções dos outros. A E12, particularmente, frisa a importância do educador se tornar empático com as crianças *"(...) para os adultos ao conhecerem as suas emoções, conhecem o que as crianças sentem e tornam-se empáticas com elas (...)"*. Refere também quando se pretende que estejam seguros de si, devem exprimir as suas emoções positivas e negativas, como parte integrante dessa aprendizagem e gestão.

O quadro teórico vem confirmar os discursos das entrevistadas, quando DeMeulenaere (2015), Esen-Aygun e Sahin-Taskin (2017) apontam a importância da relação positiva dado que se desenvolve um sentimento de bem-estar, segurança e comunicação positiva. Segundo CASEL (2017), potencializa-se a consciência social, que implica a capacidade de a criança ser empática com os outros, de ter perceção e colocar-se no lugar do outro.

Todas as entrevistadas estão em conformidade quanto ao embate positivo que a SEL, na Educação Pré-Escolar, pode ter na vida de uma criança. Algumas educadoras afirmam ainda que, (a SEL) não tem apenas impacto no pré-escolar assim como nos anos seguintes e na vida adulta (E2, E3, E6, E10, E11, E12 e E13). Se as crianças estão bem

consigo próprias e com os outros têm uma maior predisposição para a aprendizagem e desenvolvimento de competências, logo um maior sucesso escolar (E3, E4, E6 e E12). Como afirma a E6 *“(...) num contributo para o perfil do futuro aluno e para as aprendizagens essenciais (...) terá maior sucesso e que a possa influenciar na escola e na vida fora da escola.”* A este respeito, Costa e Faria (2013) e CASEL (2017) referem que a promoção de competências para a aprendizagem social e emocional, favorecem um melhor ajustamento académico, comportamentos sociais positivos e, por consequência melhores resultados ao nível global, melhoria no envolvimento escolar e a longo prazo.

A maior parte das entrevistadas refere que o ambiente promotor da SEL deve ser seguro, tranquilo, acolhedor e harmonioso (E1, E2, E3, E4, E5, E9, E10 e E12). A E10 afirma ainda *“uns bons materiais, em bom estado (...) um ambiente harmonioso, utilizarmos um tom de voz calmo.”* Complementam ainda, as E1, E8 e E13, que deve ser um ambiente de valorização e respeito onde as crianças tenham um sentimento de pertença e num clima não diretivo, mas democrático.

As E2 e E13 especificam ainda a importância das rotinas, que deverão estar bem definidas e interiorizadas. Em termos físicos a E11 refere *“(...) a sala organizada (...) boa luz natural, ser espaçosa e de fácil acesso (...)”* acrescenta a E12 *“(...) uma boa luz e arejamento (...)”*

A qualidade dos materiais, de acordo com as E6, E9, E10, E11 e E12, devem estar em bom estado, sendo benéfico o seu carácter estimulante e atrativo que levem à predisposição e interesse pela aprendizagem, aliadas à própria interiorização de regras de utilização. Neste seguimento, DeMeulenaere (2015), Bierman, Greenberg e Abenavoli (2016) referem que deve ser proporcionado um ambiente seguro, de apoio, com iluminação natural, que disponha de equipamentos limpos, em bom estado e confortáveis. Acrescentam ainda a importância da planificação diária nas rotinas interiorizadas e a promoção de atividades equilibradas, ativas e de reflexão (DeMeulenaere, 2015).

A inclusão de aspetos socioemocionais nas OCEPE demonstrou diversas opiniões, não havendo unanimidade de todas as entrevistadas.

As E1, E4, E5, E12 e E13 referem que o educador deve orientar-se pelas OCEPE, tendo em vista que são uma referência, devendo este fazer a própria gestão do currículo e adequar às necessidades do seu grupo. Estas ideias vão ao encontro do que Marchão (2010); Silva, Marques, Mata e Rosa (2016); Roldão (2003); e o Perfil Específico de Desempenho do Educador de Infância (Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de agosto), quando apresentam que o currículo é designado pelo conjunto de pressupostos de partida, das metas que se desejam alcançar (Zabalza, 2001) e, para a EPE assenta no conjunto de atividades planeadas, estruturadas pelas OCEPE.

A construção do currículo deve ser flexível, como afirma a E13 *“(...) o educador no fundo é flexível de gerir o que quer trabalhar com o seu grupo, mas talvez pudesse ser mais abrangente e específico”*. Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) referem-se à flexibilidade como um pressuposto que se deve centrar na criança e no seu grupo e adaptar ao contexto e às características das crianças e das famílias.

As E2, E5, E7, E8, E9, E10, E12 e E13 consideram a abordagem a estes aspetos nas OCEPE pouco específicos, pouco abrangentes e vagos, apesar de o educador ser o gestor do currículo. Por outro lado, as E1, E2, E9, E11, E12 e E13 consideram a transversalidade da Área da Formação Pessoal e Social a todas as áreas, podendo ser desenvolvidos aspetos socioemocionais. Neste seguimento, está em conformidade com as apreciações contidas nas OCEPE, quando é a Área da Formação Pessoal e Social é considerada uma área transversal e com uma intencionalidade própria, quando prevê a forma de como as crianças se relacionam consigo próprias e com os outros, num processo de desenvolvimento de valores, atitudes e tomadas de decisão (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

Quatro das entrevistadas (E2, E5, E7 e E9) revelam a importância dos aspetos socioemocionais e deviam ser tomadas como ponto de partida, sendo a base para as restantes aprendizagens. Sugerem também que seja elaborada uma Área de Conteúdo ou um Domínio apenas dedicado a aspetos sociais, emocionais e desenvolvimento de competências deste foro.

## 7. Considerações finais

Após a realização do presente estudo foi possível identificar, compreender e dar a conhecer às educadoras de infância envolvidas acerca do tema tratado, sendo possível aferir que os objetivos da investigação foram cumpridos. Procurámos investigar atitudes, concepções e práticas pedagógicas sustentadas em princípios teóricos que integrassem o desenvolvimento holístico em particular a nível socioemocional e afetivo das crianças e que defendesse a construção de um equilíbrio ajustado.

Finda a investigação constatámos que o desenvolvimento socioemocional exerce um papel crucial e preponderante nas práticas pedagógicas das educadoras, refletindo-se num equilíbrio emocional, social, comportamental e afetivo na individualidade nas crianças tornando-as seres íntegros na sociedade.

Um clima socioemocional adequado na sala de Jardim-de-Infância, ou seja, que constitui um espaço que responda à expressão de sentimentos e emoções deve estar à responsabilidade do educador. Este espaço deve ser promotor do desenvolvimento de competências socioemocionais positivas, passado pela valorização das relações interpessoais.

Cabe ao educador compreender e incentivar as crianças a entender as emoções, de forma a promover uma autorregulação mais eficaz.

O bem-estar emocional resulta no estabelecimento eficiente das interações sociais que, por sua vez previne eventos de frustração e situações disruptivas e desajustadas. O resultado dessa compreensão emocional conduz a uma melhor predisposição para a aprendizagem e por consequência são adultos equilibrados e de sucesso no futuro.

A relação pedagógica entre adultos e crianças torna-se primordial no processo do desenvolvimento socioemocional, na medida em que esta deve ser fundamentada pelo diálogo, afeto e respeito tendo em conta a comunicação como crucial para todas as aprendizagens pretendidas.

Parece-nos relevante mencionar a importância de integrar linguagem emocional no quotidiano das crianças para que se apropriem progressivamente de vocabulário

específico, tornando um ambiente disponível para a expressão de sentimentos e emoções, bem como disponibilizar atividades e momentos orientados e livres, como “o brincar” para essa mesma manifestação. Consideramos adequado realçar as atitudes do educador como modelo bem como a forma como responde a determinadas situações. O educador deverá também promover o desenvolvimento de relações sociais positivas entre crianças, estratégias de resolução de conflitos, estratégias de autorregulação emocional para que estas também desenvolvam progressivamente a sua autonomia na regulação de problemas no dia-a-dia. As interações sociais positivas são fruto da comunicação entre crianças, pelo conhecimento e consciência das emoções e pelo desenvolvimento da empatia que advém dessa consciencialização.

A SEL é também um ponto fundamental neste estudo, na medida em que dá a conhecer os seus benefícios e consequências no desenvolvimento emocional, social e cognitivo das crianças. De acordo com várias pesquisas efetuadas sobre esta temática é possível concluir que os educadores de infância têm responsabilidade na valorização emocional e afetiva da criança, promovendo um ambiente propício à SEL, conduzindo a um desenvolvimento progressivo da autoestima, autonomia e confiança.

No decorrer do estudo deparámo-nos com situações desafiantes nomeadamente o facto de ser um estudo de pequena escala, na medida em que a reduzida amostra não permite a generalização de dados, somado ao facto do tempo limitado que conduziu à investigação superficial de alguns fatores retratados. Por outro lado, este percurso possibilitou-nos adquirir conhecimentos acerca do tema tratado através da exploração minuciosa das perspetivas de diferentes autores referenciados. Com olhar no futuro, pudemos concluir que o desenvolvimento socioemocional e as suas premissas acarretam um grande peso para a prática profissional face aos objetivos da mesma.

## Referências Bibliográficas

- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Social*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Amado, J., & Ferreira, S. (2013). Manual de Investigação Qualitativa em Educação. *A entrevista em educação*, 207-232. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Aveiro, R. M., Tenreiro-Vieira, C., Sá-Chaves, I., & Machado, C. (2014). *Pensamento Crítico na Educação: Perspetivas atuais no panorama internacional*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Barbosa, M. A., Silva, M. R., & Nunes, M. S. (2017). Pesquisa Qualitativa no Campo Estudos Organizacionais: Explorando a Análise Temática. 41. São Paulo: AnPad.
- Bierman, K., Greenberg, M., & Abenavoli, R. (2016). *Promoting Social and Emotional Learning in Preschool: Programs and Practices that Work*. Edna Bennet Pierce Prevention Research Center: Pennsylvania State University.
- Bodgan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, pp. 77-101.
- Cardeira, A. R. (24 de Junho de 2012). *O Portal dos Psicólogos*. Obtido em 03 de Março de 2019, de Educação Emocional em Contexto Escolar: [http://www.psicologia.pt/artigos/ver\\_artigo\\_licenciatura.php?educacao-emocional-em-contexto-escolar&codigo=TL0296&area=d6](http://www.psicologia.pt/artigos/ver_artigo_licenciatura.php?educacao-emocional-em-contexto-escolar&codigo=TL0296&area=d6)
- CASEL. (2013). *CASEL guide: Effective Social and Emotional Learning Programs*. Chicago, IL: KSA-Plus Communications, Inc.
- CASEL. (2017). *CASEL- Educating Hearts. Inspiring Minds*. Obtido de <https://casel.org/>
- Clarke, A. M., & Barry, M. M. (s.d). *A ligação entre aprendizagem social e emocional e desempenho académico*. Universidade Nacional da Irlanda, Galway: Health Promotion Research Centre.
- Costa, A., & Faria, L. (2013). Aprendizagem Social e Emocional: Reflexões sobre a teoria e a prática na escola portuguesa. *Análise Psicológica*, 407-424. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Creswell, J. W. (2010). *Projeto de Pesquisa- Métodos qualitativo, quantitativo e misto*. São Paulo: Bookman.
- DeMeulenaere, M. (2015). Dimensions of Early Childhood. *Promoting Social and Emotional Learning in Preschool*, 43, 1, 8-10.
- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Saywer, K., Auerbach-Major, S., & Queenan, P. (jan/fev de 2003). *Preschool Emotional Competence: Pathway to Social*



- Competence?*, 74, 1, 238-256. Society for Research in Child Development. Obtido em 05 de 06 de 2019, de <https://www.jstor.org/stable/3696354>
- Esen-Aygun, H., & Sahin-Taskin, C. (2017). Journal of Education and Practice . *Teachers' Views of Social-Emotional Skills and Their Perspectives*, 8, 7. Turkey: Faculty of Education, Canakkale Onsekiz Mart University, 17000, Canakkale.
- Flick, U. (2004). *Uma introdução à Pesquisa Qualitativa*. Porto Alegre: Bookman.
- Gaspar, M. I., & Roldão, M. d. (2007). *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Universida Aberta.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1997). *O Inquérito: Teoria e prática* (3ª ed.). Oeiras: Celta Editora Lda.
- Gomes, R. M. (2016). As aptidões sociais na infância: identificar para intervir. in *Interações*, 70-95. Universidade de Aveiro.
- Guerra, I. C. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo- Sentidos e formas de uso*. Estoril: Princípia .
- Gunter, L. (2012). *Social and Emotional Learning in Preschool: An Evaluation of Strong Start Pre-K*. Brigham Young University-Provo.
- Hermida, C. A. (5 de Julho de 2018). SEL, una metodología de aprendizaje basada en la empatía. Obtido em 28 de Abril de 2019, de <http://www.youngmarketing.co/una-metodologia-de-aprendizaje-basada-en-la-empatia/>
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2004). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Immordino-Yang, M. H., & Damásio, A. (2007). We Feel, Therefore We Learn: The Relevance of Affective and Social Neuroscience to Education. *Mind, Brain and Education*, Vol. 1, n.º 1, 3-10.
- Kendziora, K., RP, J. P., & Dusenbury, L. (2011). Strategies for Social and Emotional Learning: Preschool and Elementary Grade Student Learning Standards and Assessment . Newton MA: National Center for Mental Health Promotion and Youth Violence Prevention, Education Development Center, Inc.
- Ketele, J.-M. d., & Roegiers, X. (1993). *Metodologia da Recolha de Dados*. Lisboa: Epistemologia e Sociedade.
- Laible, D., & Thompson, R. (1998). Attachment and Emotional Understanding in Preschool Children. *Development Psychology*, 34, pp. 1038-1045.
- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições ASA.
- Machado, P., Veríssimo, M., Torres, N., Peceguina, I., Santos, A. J., & Rolão, T. (2008). Relações entre o coonhecimentos das emoções, as competências académicas, as competências sociais e a aceitação de pares. *Análise Psicológica*, 3, 463-478. Obtido em 01 de 06 de 2019
- Marchão, A. d. (2010). *(Re)Construir a Prática Pedagógica e Criar Oportunidades para Pensar, Tese de Doutaramento em Ciências da Educação*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- May, T. (2001). *Pesquisa Social- Questões, métodos e processos*. Brasil: Artmed Editora.

- McClelland, M., Tominey, S., Schmitt, S., & Duncan, R. (2017). The future of children. *Social and Emotional Learning: SEL interventions in Early Childhood*, 1, 33-47.
- Meireles-Coelho, C., & Ferreira, A. B. (17/19 de 11 de 2005). Educação de infância: primeira etapa da educação básica. *Actas do 1º Congresso Internacional de Aprendizagem na Educação de Infância*. Porto, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2009). *O Mundo da Criança*. S. Paulo: McGraw Hill.
- Payton, J., Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Schellinger, K. B., & Pachan, M. (December de 2008). The Positive Impact of Social and Emotional Learning for Kindergarten to Eighth-Grade Students: Findings from three Scientific Reviews. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL).
- Portugal, G. (2008). *Desenvolvimento e aprendizagem na infância*. In Alarcão, I. *Relatório do Estudo. A educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Post, J., & Hohman, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Prieto, H. (24 de janeiro de 2011). *Unidades de Registo e Unidades de Contexto*. Obtido de WordPress: <https://helenaprieto.wordpress.com/tag/unidade-de-contexto-e-unidade-de-registo/>
- Priorities, C. f. (1999). *Measuring Up: Early Childhood Education*. Texas: Center for Public Policy Priorities.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: gradiva.
- Roldão, M. d. (2003). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências. As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Rosenblum, K. L., Dayton, C. J., & Muzik, M. (1 de 1 de 2009). Infant social and emotional development: The emergence of self in a relational context. *Handbook of infant mental health*, 3rd, 80-103. New York: Guilford Publications.
- Ryan, G., & Bernard, H. R. (February de 2003). Techniques to Identify Themes. *Field Methods*, 15, pp. 85-109.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Silva, J., & Schneider, E. (Jul-Dez de 2007). Aspectos Socioafetivos do Processo de Ensino e Aprendizagem. *Revista de divulgação técnico-científica do ICPG*, Vol. 3 nº 11, pp. 83-87.
- Start Strong. (s.d). *Why early care and education?* Dublin: Start Strong.
- Vale, V. M. (9 de janeiro de 2012). Tecer para não ter de remendar. O desenvolvimento socioemocional em idade pré-escolar e o programa Anos Incríveis para educadores de infância. *Tese de doutoramento em Ciências da Educação, na especialidade de Psicologia da Educação*. Coimbra. Obtido em 06 de junho de 2019

Valente, S., & Monteiro, A. P. (15 de Março de 2016). Inteligência Emocional em Contexto Escolar. *Revista Eletrónica de Educação e Psicologia*, 7, pp. 1-11.

Varela, B. L. (2013). *O currículo e o desenvolvimento curricular: concepções, práxis e tendências*. Cabo Verde: Edições UNI-cv.

Zabalza, M. A. (2001). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições ASA.

Legislação:

Decreto-Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro – Lei-Quadro da Educação em Pré-Escolar.

Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de agosto- Perfil Específico dos Educadores e dos Professores de 1º Ciclo do Ensino Básico.

Despacho nº 9180/2016- Diário da República nº 137/2016, de 19 de julho- Orientações Curriculares em Pré-Escolar, do Gabinete do Secretário de Estado de Educação.

## Anexos

## Anexo I- Guião de Entrevista

BLOCOS	OBJETIVOS	GUIA DE QUESTÕES	OBSERVAÇÕES
<b>BLOCO A</b> Legitimação da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Legitimar a entrevista e motivar os entrevistados;</li> <li>- Apresentar os objetivos da entrevista;</li> <li>-Garantir confidencialidade e o anonimato;</li> <li>- Solicitar autorização para gravar a entrevista na íntegra;</li> <li>- Agradecer a participação no estudo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Explicar às entrevistadas o conteúdo e os objetivos da entrevista;</li> <li>- Garantir que a entrevista é somente para uso exclusivo da realização do estudo;</li> <li>- Requerer autorização para registar a entrevista através de meios de gravação áudio;</li> <li>- Agradecer a participação às entrevistadas, pois o seu contributo é indispensável para o desenvolvimento desta investigação.</li> </ul>	<p>Entrevista semiestruturada, de perguntas abertas permitindo livre expressão das entrevistadas.</p> <p>Colocar as educadoras à vontade, pedindo sempre que respondam livremente e que não existem respostas mais ou menos corretas.</p>
<b>BLOCO B</b> Caracterização dos participantes	- Identificação da educadora;	<p><b>1.</b> Pode contar-me um pouco do seu percurso académico e profissional?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Onde concluiu o seu curso?</li> <li>- Quantos anos tem de serviço?</li> <li>- Em que valência/sala incide a sua prática neste momento?</li> </ul>
<b>BLOCO C</b> Conceções e relevância que a educadora atribui ao desenvolvimento socioemocional	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer a opinião da educadora acerca do desenvolvimento socioemocional e a sua importância para o desenvolvimento global da criança;</li> </ul>	<p><b>2.</b> O que entende por desenvolvimento socioemocional? Explique por palavras suas não se preocupando com definições mais teóricas e formais.</p> <p><b>3.</b> Que fatores considera que estão na base de um desenvolvimento socioemocional?</p> <p><b>4.</b> Qual a importância que</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Emoções, afetos, interações sociais com os pares</li> <li>- Sociais, parentais, comunidade</li> </ul>

		<p>atribui ao desenvolvimento socioemocional da criança?</p> <p><b>5.</b>Considera a existência de uma relação entre o desenvolvimento socioemocional e o sucesso escolar de uma criança? Explique a sua ideia.</p>	<p>-As interações sociais entre os pares</p> <p>-A importância das emoções e dos afetos</p> <p>- Algum exemplo que vivenciou.</p>
<p><b>BLOCO D</b></p> <p>Práticas de sala aula</p>	<p>- Conhecer as estratégias que a educadora utiliza para o desenvolvimento socioemocional nas crianças;</p> <p>- Compreender a forma como as atividades que promovam o desenvolvimento socioemocional são implementadas em sala de aula</p>	<p><b>6.</b>Que tipo de estratégias utiliza em sala de aula? Quais dessas estratégias utiliza de forma intencional com o intuito de desenvolver a área das interações sociais, das emoções, dos afetos, da gestão de conflitos?</p> <p><b>7.</b>Como integra atividades para promover o desenvolvimento socioemocional na sua sala?</p> <p><b>8.</b>Pode descrever algumas atividades específicas em que o objetivo principal seja o promover o desenvolvimento socioemocional?</p> <p><b>9.</b>Que tipo de materiais utiliza preferencialmente?</p>	<p>- Grande grupo, pequenos grupos.</p> <p>- Em que momento estratégico da rotina preconiza de forma intencional essas questões.</p>

<p><b>BLOCO E</b> Atitudes da educadora perante aspetos do desenvolvimento socioemocional</p>	<p>- Verificar as atitudes da educadora diz respeito às emoções, afetos, interações entre pares, partilha de materiais, autoestima, autonomia;</p> <p>- Atitudes da educadora face ao controlo das emoções inadequadas e na gestão de conflitos;</p>	<p><b>10.</b>Que atitudes toma perante situações disruptivas que apareçam na sua sala de aula? Exemplifique por favor.</p> <p><b>11.</b>Como reage a situações de conflito? Exemplifique</p> <p><b>12.</b>Como é que gere as emoções e os afetos no grupo e de que forma é que valoriza esses comportamentos?</p> <p><b>13.</b>Como reage perante uma situação de frustração? Exemplifique</p> <p><b>14.</b> Implementa atividades que permitam às crianças exprimirem livremente as suas emoções e afetos? Pode dar exemplos?</p>	<p>- Birras, comportamentos agressivos, desobediência, gritos, choro etc.</p>
<p><b>BLOCO F</b> Aprendizagem socioemocional (SEL) e o futuro</p>		<p><b>15.</b>Já ouviu falar de aprendizagem sócio emocional? (<i>Social and Emotional Learning</i>) O que entende por este conceito.</p>	<p>- Autoconsciência, reconhecimento das próprias emoções</p> <p>- Autorregulação</p> <p>- Consciência social, empatia com os outros</p> <p>-Habilidades de relacionamento</p> <p>- Tomada de decisão responsável (escolhas do comportamento)</p>



		<p><b>16.</b>Na sua opinião, qual é o impacto positivo ou negativo, que a SEL pode apresentar para a Educação Pré-Escolar?</p> <p><b>17.</b> Que tipo de ambiente deverá ser criado para a promoção da SEL?</p> <p><b>18.</b>Acha que as orientações curriculares do pré-escolar enfatizam o suficiente estes aspetos socioemocionais? Clarifique a sua opinião e se possível dê exemplos.</p>	<p>- Habilidades sociais, sucesso escolar, comportamentos, gestão de conflitos, autorregulação</p> <p>- Impacto na vida adulta</p> <p>- Espaço, materiais, ambiente escolar, comunidade</p>
<p><b>BLOCO G</b> Bloco livre</p>	<p>Permitir aos participantes expressarem livremente ideias e pensamento sobre o tópico em estudo.</p>	<p><b>19.</b>Acerca das emoções, dos afetos, da gestão de conflitos, a questões da autonomia social, nas atividades de vida diária e a SEL.</p> <p><b>20.</b> O que é para si ser educadora de infância nos dias de hoje?</p>	<p>Emoções</p> <p>Afetos</p> <p>Choros, Birras e Amuos</p> <p>Higiene, alimentação e vestuário</p> <p>Conflitos</p>
<p><b>BLOCO H</b> Finalização da entrevista</p>	<p>- Concluir a entrevista; -Agradecer a disponibilidade.</p>	<p><b>21.</b>Para além do que foi questionado, gostaria de acrescentar mais alguma ideia que ache relevante acerca das suas práticas</p>	

		pedagógicas diárias.	
--	--	----------------------	--

## Anexo II- 2ª Análise Temática

TEMAS	SUBTEMAS	UNIDADES DE REGISTO	UNIDADES DE CONTEXTO
<b>Tema 1</b>  Desenvolvimento Socioemocional	<b>Subtema 1A</b>  Conceção sobre o desenvolvimento socioemocional	<p>“(…) um processo dinâmico que se vai desenvolvendo ao longo da vida (…).” (E1)</p> <p>“(…) capacidade de constituir relações com os outros, a capacidade de brincar com o outro (…).” (E2, E9, E10, E12)</p> <p>“(…) é trabalhar as emoções (…).” (E3)</p> <p>“(…) a consciencialização das emoções... e a sua gestão (…).” (E4, E5, E13)</p>	<p>“(…) um processo dinâmico que se vai desenvolvendo ao longo da vida, entre pares, grupos (...) capacitando-os para fazer face a diferentes acontecimentos.” – <b>E1</b></p> <p>“(…) através das relações que as crianças começam a desenvolver o seu bem-estar e também da sua parte emocional... inclui a capacidade de constituir relações com os outros, a capacidade de brincar com o outro, comunicar, enfrentar desafios e até sentir emoções (…).” -<b>E2</b></p> <p>“(…) é trabalhar as emoções... as necessidades da criança tendo em conta o contexto social onde a criança está inserida.” – <b>E3</b></p> <p>“(…) a consciencialização das emoções... e a sua gestão... resulta também no desenvolvimento da empatia em que se colocam no lugar das outras crianças (pausa) e percebem o que estão a sentir (…).” –<b>E4</b></p> <p>“O desenvolvimento socioemocional é a capacidade que a criança vai adquirindo ao longo do tempo, vai aprendendo a controlar e lidar com as emoções... Vai conseguindo gerir os seus conflitos em casa e no JI. (...)” - <b>E5</b></p>

<p><b>Tema 1</b></p> <p>Desenvolvimento Socioemocional (cont.)</p>	<p><b>Subtema 1A</b></p> <p>Conceção sobre o desenvolvimento socioemocional (cont.)</p>	<p>“(…) crescer de forma autónoma, com autoestima (…).” (E6)</p> <p>“(…) saber ouvir, escutar e aceitar o outro, sem julgamentos (…).” (E7)</p> <p>“(…) o conhecimento de si próprio, a capacidade de identificar e gerir sentimentos (…).” (E8)</p> <p>“(…) a afetividade entre crianças e adultos, a socialização e a forma como elas agem e se relacionam.” (E11)</p>	<p>“(…) o próprio conhecimento das emoções (...) as crianças precisam de se desenvolver e crescer de forma autónoma, com autoestima e isso faz-se na escola...em casa e com interação com os outros.” - <b>E6</b></p> <p>“(…) saber ouvir, escutar e aceitar o outro, sem julgamentos, e com disponibilidade total para aceitar as diferenças.” - <b>E7</b></p> <p>“(…) é uma parte do todo que é a criança... está associado à sua parte emocional e social que englobam aspetos... como o conhecimento de si próprio, a capacidade de identificar e gerir sentimentos ou reações aos mesmos, a estabilidade emocional e a interação com os outros.” - <b>E8</b></p> <p>“(…) ocorre na interação com os outros... através das relações que se estabelecem entre crianças, crianças-adultos e entre adultos. No fundo desenvolve-se o conhecimento das próprias emoções e as dos outros.” - <b>E9</b></p> <p>“(…) ter tempo para eles... dar colo (...) e temos que arranjar-lhes relações com os outros que muitas vezes não sabem, as regras vêm e dá-lhes muita segurança e saberem com o que é que contam, a estabilidade do dia a dia, decidir o que vamos fazer, avaliar o dia, ouvi-los e perceber o que precisam (...).” - <b>E10</b></p> <p>“Eu entendo que é trabalho que se desenvolve com as crianças, a parte emocional, os valores, as reações que têm e podem melhorar futuramente. Penso que se relacione com a afetividade entre crianças e adultos, a socialização e a forma como elas agem e se relacionam.” -<b>E11</b></p> <p>“(…) tem a ver com a forma como as crianças se sentem... e demonstram as suas emoções, afetos, as suas alegrias e, portanto, acho que está</p>
--	---	--	---

			<p>relacionado.... Não propriamente e só em casa, mas as vivências que passaram, o ambiente em que estão inseridos... e reflete-se na escola na parte da socialização e interação com os pares e com os adultos (...).” - <b>E12</b></p> <p>“(...) tem a ver com o que nós sentimos, com o que vai dentro de nós. Tem no fundo a ver com sabermos gerir e lidar nós próprios com as emoções, fazemos primeiro nós essa gestão e depois um passo seguinte que é a passagem dessas emoções e daquilo que nós sentimos para o outro (...).” - <b>E13</b></p>
TEMAS	SUBTEMAS	UNIDADES DE REGISTO	UNIDADES DE CONTEXTO
<p><b>Tema 1</b></p> <p>Desenvolvimento Socioemocional (cont.)</p>	<p><b>Subtema 1B</b></p> <p>Fatores base para um desenvolvimento socioemocional</p>	<p>“(...) a família e a afetividade (...) outros grupos de interação.” (E1, E8)</p> <p>“(...) família, da própria comunidade e também dos antecedentes culturais.” (E2, E10)</p> <p>“(...) a família e a escola (...) depois a sociedade e os amigos.” (E4, E3, E9, E11, E12)</p> <p>“Amor, afeto, carinho, atenção, valorização e assertividade (...).” (E5)</p>	<p>“(...) o autoconhecimento que cada pessoa tem si, e que se vai construindo... conhecendo-nos a nós próprios, sabendo explicar o que sentimos e como agimos com os outros.... a família e a afetividade são a principal base desta aprendizagem, alargando-se posteriormente para outros grupos de interação.” - <b>E1</b></p> <p>“(...) se centra em contexto da família, da própria comunidade (pausa) e também dos antecedentes culturais.” – <b>E2</b></p> <p>“Para mim a base é a família depois a escola que se complementam.” – <b>E3</b></p> <p>“Considero que a família e a escola em primeiro lugar, depois a sociedade e os amigos.” - <b>E4</b></p> <p>“Amor, afeto, carinho, atenção, valorização e assertividade são essenciais para que a criança se desenvolva (...) esses fatores têm que ser desenvolvidos nos contextos em que a criança se encontra, em casa e na escola.” - <b>E5</b></p>

<p><b>Tema 1</b></p> <p>Desenvolvimento Socioemocional (cont.)</p>	<p><b>Subtema 1B</b></p> <p>Fatores base para um desenvolvimento socioemocional (cont.)</p>	<p>“A interação com os outros (...)” (E6, E8)</p> <p>“(...) todos os ecossistemas (...) ao próprio eu, depois à família restrita (...) à família alargada, a comunidade (...) que tem a escola, aqueles</p> <p>“A interação com os outros (...) a própria sociedade talvez tenha um peso também...” - <b>E6</b></p> <p>” (...) uma boa formação base no contexto familiar, acompanhada pela prática afetiva dos princípios que a mesma se propõe.” - <b>E7</b></p> <p>” A criança necessita de ser ouvida, sentir-se amada, e viver num meio afetuoso (...) ter oportunidade de manifestar os seus sentimentos mais ou menos positivos e ser ajudada a compreender os mesmos. (...) tem que ter oportunidade de se relacionar com os outros em diferentes contextos... adequar as suas reações tendo gradualmente algum controle sobre as mesmas.” - <b>E8</b></p> <p>” Os fatores sociais e fatores emocionais afetam a forma e o tempo de aprendizagem.... isto é o resultado do trabalho feito em casa e na escola.” - <b>E9</b></p> <p>” Em primeiro a família, que vá à escola que viva lá momentos. A escola e a comunidade são muito importantes, nos valores, na aprendizagem das emoções. - <b>E10</b></p> <p>“(...) tem que ser a escola... e tem que ser a família... e depois trabalha-se na escola através das atividades e com conversas (...).” - <b>E11</b></p> <p>” (...) o contexto social, a família sempre (...) e reflete-se depois na escola, em grupo, nota-se que têm uma maior dificuldade em socializar e aceitar a negação, a partilha (...)” - <b>E12</b></p> <p>“Isso aprende-se na vida em sociedade, portanto tem todos os ecossistemas, desde o mais particular ao próprio eu, depois à família restrita, a vivência em casa, à família alargada, a comunidade, em que a</p>
--	---	--

		grupos sociais.” (E13)	comunidade é o mais alargado em que tem a escola, aqueles grupos sociais.” - <b>E13</b>
TEMAS	SUBTEMAS	UNIDADES DE REGISTO	UNIDADES DE CONTEXTO
<b>Tema 1</b>  Desenvolvimento Socioemocional (cont.)	<b>Subtema 1C</b>  Relevância atribuída ao desenvolvimento socioemocional	<p>“(…) constrói-se a base para um desenvolvimento global harmonioso.” (E1)</p> <p>“(…) a todos os níveis incluindo a parte socioemocional (...) as crianças gerem as emoções sozinhas e ajudam outras crianças (...)” (E2)</p> <p>“(…) uma criança crescer e ser equilibrada é necessário estar bem consigo própria e saber gerir as emoções (...)” (E4, E8)</p>	<p>“Considero-o muito importante (...) pois assim constrói-se a base para um desenvolvimento global harmonioso.”- <b>E1</b></p> <p>“(…) quando as crianças se relacionam com os colegas da sala e das outras salas vão se desenvolvendo a todos os níveis incluindo a parte social e emocional... Se o educador trabalhar esses aspetos em grande grupo mais depressa as crianças gerem as emoções sozinhas e ajudam outras crianças (...) as carícias afetuosas e palavras de incentivo dizem à criança que é especial (...) quando se sentem amadas, aprendem e conseguem amar os outros da mesma forma...” - <b>E2</b></p> <p>“o nosso trabalho passa essencialmente por isso... ensinar as crianças a interagirem entre si, a aceitar o próximo nas suas diferenças e semelhanças... a partilhar, a ajudar e apoiar, a respeitar a diferença... a conviver uns com os outros, trabalhar em equipa, a cuidar e proteger.” - <b>E3</b></p> <p>“(…) para uma criança crescer e ser equilibrada é necessário estar bem consigo própria e saber gerir as emoções (...) nós educadores temos um papel importante nesse desenvolvimento.” -<b>E4</b></p> <p>“(…) as emoções estão associadas aos acontecimentos que elas vivem, e connosco adultos também é assim, e motivam os nossos comportamentos</p>

<p><b>Tema 1</b></p> <p>Desenvolvimento Socioemocional (cont.)</p>	<p><b>Subtema 1C</b></p> <p>Relevância atribuída ao desenvolvimento socioemocional (cont.)</p>	<p>“(…) as crianças desenvolvem, através das relações com os outros... o seu bem-estar emocional (...).” (E5)</p> <p>“(…) lidar com as emoções e frustrações (...).” (E6, E7, E13)</p> <p>“(…) ajudar cada criança a expressar-se, a identificar e distinguir emoções (...) ajudá-la a compreender as emoções e sentimentos dos outros.” (E9)</p> <p>“(…) serem responsáveis, democratas dentro de uma sala e serem empáticas com as outras crianças.” (E10)</p>	<p>perante determinadas situações... as crianças desenvolvem, através das relações com os outros... o seu bem-estar emocional, que inclui a capacidade de conseguir brincar, comunicar, gerir conflitos, de aprender e de consequentemente de crescer como ser humano.” - <b>E5</b></p> <p>” muito importante, tento sempre que aprendam a lidar com as emoções e frustrações.... Transmito sempre o apoio e entreaajuda entre pares, na parceria (...) na realização de tarefas e responsabilidades.” - <b>E6</b></p> <p>“Se uma criança nos acolhe pela manhã com um sorriso e um abraço é sinal de que as emoções estão presentes no dia-a-dia na sala do JI (...) é muito importante saber desenvolver e ter um papel nesse desenvolvimento para que se consigam gerir e não frustrarem com facilidade.” - <b>E7</b></p> <p>“Considero de grande importância... pois as emoções e os afetos estão na base de um desenvolvimento equilibrado e saudável levando à realização pessoal e à felicidade.” - <b>E8</b></p> <p>“(…) é fundamental ajudar cada criança a expressar-se, a identificar e distinguir emoções essenciais para o seu bem-estar e desenvolvimento tal como ajudá-la a compreender as emoções e sentimentos dos outros.” - <b>E9</b></p> <p>“Valorizo muito a relação entre pares (...) levo sempre as crianças a perceber, a saberem gerir e serem responsáveis, democratas dentro de uma sala e serem empáticas com as outras crianças.” - <b>E10</b></p> <p>“(…) tento promover momentos que desenvolvam isso mesmo (...) fazer jogos e diálogos que promovem esse desenvolvimento social e emocional.” - <b>E11</b></p>
--	--	--	--

		<p>“(...) perceber o eu e perceber o outro vai implicar, menor ou maior conflito nessas relações sociais (...).” (E13)</p>	<p>“(...) porque se eles têm as emoções mais equilibradas, acabam por responder melhor aos nossos pedidos, às relações com os outros, nas próprias brincadeiras (...).” - <b>E12</b></p> <p>“Para já a parte social e a parte emocional estão relacionados, porque é a forma como a criança faz a gestão das emoções, depois vai implicar a forma como ela vive em sociedade, depois tem a ver com os conflitos (pausa). O perceber o eu e perceber o outro vai implicar, menor ou maior conflito nessas relações sociais (...).” - <b>E13</b></p>
TEMAS	SUBTEMAS	UNIDADES DE REGISTO	UNIDADES DE CONTEXTO
<p><b>Tema 1</b></p> <p>Desenvolvimento Socioemocional (cont.)</p>	<p><b>Subtema 1D</b></p> <p>Relação entre desenvolvimento socioemocional e sucesso escolar</p>	<p>“(...) as emoções podem bloquear ou facilitar a aprendizagem (...) a escola deve ser abrangente (...) e desenvolver competências que lhes permita reconhecer e gerir as emoções.” (E1)</p> <p>“(...) um bom professor e um bom ambiente quer em casa quer na escola é um bom aluno de sucesso (...).” (E3, E5)</p>	<p>“(...) a aprendizagem é um processo social e na escola as crianças encontram-se em constante interação. As emoções podem bloquear ou facilitar a aprendizagem... a escola deve ser abrangente e não apenas focar-se no sucesso académico dos alunos, mesmo em Pré-Escolar... e desenvolver competências que lhes permita reconhecer e gerir as emoções.” - <b>E1</b></p> <p>“(...) Uma criança que tenha um desequilíbrio ou uma má gestão emocional, depressa pode frustrar (...) Se no pré-escolar e em casa não for desenvolvida essa parte, a “bola” torna-se ainda maior e quando chega ao primeiro e segundo ciclo é preciso que haja um investimento ainda maior por parte da família e professores (...).” - <b>E2</b></p> <p>“nós educadores temos o papel de encorajar e apoiar, conectarmo-nos com essa criança e proporcionar-lhe um ambiente calmo, e de harmonia (...) encorajá-la a tentar experimentar, elogiar positivamente para ganhar</p>



<p><b>Tema 1</b></p> <p>Desenvolvimento Socioemocional (cont.)</p>	<p><b>Subtema 1D</b></p> <p>Relação entre desenvolvimento socioemocional e sucesso escolar (cont.)</p>	<p>“(…) uma criança equilibrada (…) irá demonstrar interesse pela aprendizagem (…)” (E4)</p> <p>“(…) uma criança com autoestima e autonomia mais desenvolvida (…) está mais predisposta para aprender (…)” (E6)</p> <p>“(…) Se forem bem resolvidas emocionalmente terão melhor sucesso escolar e na vida (…)” (E7, E8)</p>	<p>a sua confiança, até alcançar o objetivo pretendido (…) se tiver apoio da família, um bom professor e um bom ambiente quer em casa quer na escola é um bom aluno de sucesso, sem dúvida.” <b>E3</b></p> <p>“Completamente, uma criança equilibrada com certeza demonstra e irá demonstrar interesse pela aprendizagem. Se for uma criança desequilibrada acho que se torna impulsiva e reativa, num turbilhão de emoções que não estão geridas.” - <b>E4</b></p> <p>“(…) uma criança que esteja segura na escola e com um bom suporte emocional, conseguirá com mais facilidade resultados escolares positivos... consegue lidar e ultrapassar com mais facilidade as dificuldades que se lhe depararão. Vê-se muito já em pré-escolar.” - <b>E5</b></p> <p>“(…) Uma criança com autoestima e autonomia mais desenvolvida ou equilibrada, digamos assim, está mais predisposta para aprender... não tem tanto receio de falhar e não fica mais frustrada ou tantas vezes frustrada por errar ou por ter medo de errar.” - <b>E6</b></p> <p>“(…) se acreditarmos numa criança e lhe mostrarmos que o fazemos, é a melhor aposta de que elas também acreditarão em si... Se forem bem resolvidas emocionalmente serão melhor sucesso escolar e na vida, sem dúvida.” - <b>E7</b></p> <p>“um desenvolvimento socioemocional equilibrado fomenta o sucesso (...) crianças que não são valorizadas ou para quem há pouco tempo é mais difícil adquirirem estabilidade emocional o que leva, por exemplo, a situações de dificuldade de concentração...” - <b>E8</b></p> <p>“(…) experiências negativas vivenciadas nestas idades podem ter efeitos permanentes em todo o desenvolvimento subsequente (...) as crianças</p>
--	--	---	--

<p><b>Tema 1</b></p> <p>Desenvolvimento Socioemocional (cont.)</p>	<p><b>Subtema 1D</b></p> <p>Relação entre desenvolvimento socioemocional e sucesso escolar (cont.)</p>	<p>“(…) percepção emocional ajuda-as a reagir de forma mais assertiva... e a ter mais sucesso nas suas relações com os outros.” (E9)</p> <p>“(…) saber gerir os conflitos, as emoções e frustrações (…).” (E11)</p> <p>“(…) Na escola e no futuro (…) ser aceite pelo grupo e pelos outros (…).” (E12)</p>	<p>que compreendem melhor as suas emoções, as suas relações e interações com os pares vão ser mais positivas e (...) esta percepção emocional ajuda-as a reagir de forma mais assertiva... e a ter mais sucesso nas suas relações com os outros.” - <b>E9</b></p> <p>“Aqueles que tem mais problemas em casa... são mais desequilibrados ou têm problemas vários, sei que as coisas não vão correr muito bem. Claro que tem impacto, sem dúvida...” - <b>E10</b></p> <p>“(…) Têm que saber gerir os conflitos, as emoções e frustrações ... Uma criança que fica frustrada facilmente, tem mais dificuldades de gerir essas frustrações e penso que a motivação para a escola e para a aprendizagem diminuem (…).” - <b>E11</b></p> <p>“(…) Na escola e no futuro. Tudo começa na parte da socialização, ser aceite pelo grupo e pelos outros, depois é o saber interagir com os outros (...) se uma criança não sabe brincar e relacionar-se com o outro (...) torna-se agressiva e não quer estar sentado nem quer aprender. Depois é um ciclo vicioso, e reflete-se na escola (...).” - <b>E12</b></p> <p>“(…) se à partida a criança estiver bem e se relacionar com a comunidade, na escola com os amigos, se estiver bem, vais estar mais predisposta e mais disponível para a aprendizagem.” - <b>E13</b></p>
--	--	--	--

TEMAS	SUBTEMAS	UNIDADES DE REGISTO	UNIDADES DE CONTEXTO
<b>Tema 2</b>  Práticas educativas	<b>Subtema 2A</b>  Estratégias intencionais promotoras do desenvolvimento socioemocional (cont.)	<p>“(…) partilhamos vivências e ideias (…).” (E1, E6, E9, E12, E13)</p> <p>“(…) o melhor exemplo a nível de afetividade, utilizo um tom de voz baixo (…).” (E2)</p> <p>“Trabalho em pequeno e em grande grupo (…).” (E3, E4, E11)</p> <p>“(…) relembramos a importância do abraçar o outro (…).” (E4, E3)</p> <p>“(…) envolver a família (…).” (E5)</p>	<p>“(…) Geralmente em grande grupo, partilhamos vivências e ideias, combinamos as nossas tarefas, partilhamos trabalhos realizados, conversamos sobre as situações mais problemáticas que acontecem e criamos regras de convivência explícitas (…).” - <b>E1</b></p> <p>“(…) em grande grupo quando existe uma situação de conflito por exemplo.... Tento dar o melhor exemplo a nível de afetividade, utilizo um tom de voz baixo para que exista um ambiente calmo na sala... Depois na rotina, quando estamos na manta falamos entre todos sobre situações que aconteceram, conversamos até encontrarmos soluções e incentivo-os a eles próprios encontrarem as soluções... apenas tento mediar (…).” - <b>E2</b></p> <p>“Trabalho em pequeno e em grande grupo (…) trabalho colaborativo (…) jogos de roda aos pares e em equipas, (…) no momento de conselho de turma (…) falamos muito sobre o que fizemos, gostamos e não gostamos, todos respeitam a sua vez de falar (…) decidimos o que vamos fazer, o plano do dia, as crianças vão dando as suas sugestões, votamos (…) cantar todos os dias a canção dos Abraços (…) relembramos a importância do abraçar o outro, quando está alegre, triste, com medo e até zangado.” - <b>E3</b></p> <p>“(…) o diálogo em grande grupo, jogos de interações de pares.... Tento sempre que abracem os amigos e faço-os sempre ver quando os amigos estão tristes como se sentem.” - <b>E4</b></p> <p>“(…) conversas em grande grupo e em pequenos grupos, tal como individualmente com cada criança (…) jogos de interação e de partilha, atividade de pares ... histórias com objetivos definidos e intencionais (…) envolver a família (…).” – <b>E5</b></p>

<p><b>Tema 2</b></p> <p>Práticas educativas (cont.)</p>	<p><b>Subtema 2A</b></p> <p>Estratégias intencionais promotoras do desenvolvimento socioemocional (cont.)</p>	<p>“(…) músicas que transmitem diferentes emoções e identificá-las e utilizar o corpo para as expressar (...)” (E8)</p> <p>“Os jogos ajudam muito (...)” (E10)</p>	<p>“(…) reuniões para partilha de vivências, experiências e aprendizagens... em momentos específicos da manhã e também ao fim do dia (...)” – <b>E6</b></p> <p>“(…) projetos no âmbito das competências emocionais e dos afetos, da meditação para crianças e de biblioterapia (...)” – <b>E7</b></p> <p>“Diálogo frequente sobre as diversas situações do dia a dia... todos dão a sua opinião ou sugestão ou em pequenos grupos (...) refiram situações que nos fazem sentir assim, ou ouvimos músicas que transmitem diferentes emoções e identificá-las e utilizar o corpo para as expressar. E também utilizo estrategicamente histórias (...)” – <b>E8</b></p> <p>“(…) tento sempre resolver alguns conflitos nos momentos de reunião do grande grupo para que avaliemos e reflitamos em conjunto... sobre algumas atitudes comportamentais. Tento sempre que todos pensem sobre o mesmo assunto, partilhem a ideia e ponto de vista e colaborem na resolução de problemas.” – <b>E9</b></p> <p>“Os jogos ajudam muito, para partilharem e perceberem como é que têm que fazer as coisas (...)” – <b>E10</b></p> <p>“(…) Depende das situações, existem situações que tem que ser apenas com crianças individualmente e pequenos grupos.”- <b>E11</b></p> <p>“(…) Resolvemos as situações em grande grupo, em que cada um dá a sua opinião e partilha, até mesmo sobre uma situação de pares.”- <b>E12</b></p> <p>“(…) a nível do diálogo em grande grupo, por exemplo de manhã ou quando necessário.” - <b>E13</b></p>
---	---	--	---

TEMAS	SUBTEMAS	UNIDADES DE REGISTO	UNIDADES DE CONTEXTO
<p><b>Tema 2</b></p> <p>Práticas educativas (cont.)</p>	<p><b>Subtema 2B</b></p> <p>Integração do desenvolvimento socioemocional</p>	<p>“(…) participação de todas as crianças do grupo na dinâmica da sala, rotinas, tarefas (…).” (E1, E2)</p> <p>“(…) jogos, canções, histórias (…).” (E3, E4, E8)</p> <p>“Todas as atividades desenvolvidas (…) está interligado entre emoções, gerência de conflitos e aprendizagens (…).” (E5)</p> <p>“(…) partilha de vivências, experiências e aprendizagens (…).” (E6)</p> <p>“(…) saber escutar, esperar pela sua vez, valorizar o outro e expor as emoções em grande e pequeno grupo (…).” (E7)</p>	<p>“Integro-as diariamente na rotina do grupo (…). No período da manhã e à tarde, em grande grupo, fazemos exercícios de respiração consciente (…), e com mais calma poderemos brincar e trabalhar em conjunto... Tenho também em atenção a participação de todas as crianças do grupo na dinâmica da sala, rotinas, tarefas (…).” – <b>E1</b></p> <p>“(…) Tento sempre que todos partilhem o que estão a sentir, com um quadro que tem colunas (…), avaliamos o quadro todos os dias de manhã e ao fim do dia (…). Depois na reunião da manta, conversamos acerca do que foi escrito nas colunas e avaliamos procurando soluções.” – <b>E2</b></p> <p>“Com jogos, canções, histórias (…).” – <b>E3</b></p> <p>“(…) com histórias e jogos.” – <b>E4</b></p> <p>“Todas as atividades desenvolvidas (…) está interligado entre emoções, gerência de conflitos e aprendizagens. Não posso querer que eles aprendam se não estão bem com eles próprios (…), se vêm tristes de casa (…), vêm com uma grande frustração interna logo pela manhã. Primeiro gerimos essa frustração (…), depois aí só consegue aprender.” – <b>E5</b></p> <p>“Utilizo muitas reuniões para partilha de vivências, experiências e aprendizagens... em momentos específicos da manhã e também ao fim do dia. Peço-lhes que que partilhem com os amigos.” – <b>E6</b></p> <p>“Ao longo do dia a dia (…), nas vivências quotidianas (…), saber escutar, esperar pela sua vez, valorizar o outro e expor as emoções em grande e pequeno grupo (…).” – <b>E7</b></p>

<p><b>Tema 2</b></p> <p>Práticas educativas (cont.)</p>	<p><b>Subtema 2B</b></p> <p>Integração do desenvolvimento socioemocional (cont.)</p>	<p>“(…) a interação positiva entre as crianças (…).” (E8)</p> <p>“As atividades podem ser planificadas (...) que promovam estas competências (...).” (E9, E10, E13)</p> <p>“(…) fruto da rotina e que não dá para planejar, mas para improvisar (...).” (E12, E10, E11)</p>	<p>“(…) histórias que abordem temas deste âmbito, dialogamos sobre as mesmas (...) se fossem as personagens da história e como se sentiria cada um se estivesse na mesma situação (...) a interação positiva entre as crianças tanto nas brincadeiras como no apoio uns aos outros em diferentes momentos.” – <b>E8</b></p> <p>“As atividades podem ser planificadas (...) sempre que surja uma ocorrência, quer na sala ou mesmo no recreio e que seja benéfico para o grupo integrar atividades que promovam estas competências (...) outras altero os projetos no momento porque vejo que há situações que têm que ser trabalhadas.” – <b>E9</b></p> <p>“Faz parte das rotinas, há momentos que são intencionais (...) depois há aquelas que são espontâneas (...).” – <b>E10</b></p> <p>“Há situações (...) têm que ser trabalhadas e planeio atempadamente, por vezes surge durante a rotina e resolvo isso na hora com improviso e o que acho ser o melhor na altura.” – <b>E11</b></p> <p>“(…) é a resolução de problemas em grande grupo, que é fruto da rotina e que não dá para planejar, mas para improvisar (...) se uma situação está a acontecer sistematicamente, planeio e levo para a manhã quando reunimos, e através de alguma história, ou não, ou situações reais.” – <b>E12</b></p> <p>“Depende das necessidades do grupo na altura, conforme as situações vão surgindo (...) pontualmente temos algumas atividades planeadas com objetivos específicos que queremos que se desenvolvam.” – <b>E13</b></p>
---	--	---	--

TEMAS	SUBTEMAS	UNIDADES DE REGISTO	UNIDADES DE CONTEXTO
<p><b>Tema 2</b></p> <p>Práticas educativas (cont.)</p>	<p><b>Subtema 2C</b></p> <p>Atividades específicas promotoras do desenvolvimento socioemocional</p>	<p>“(…) leitura de histórias onde se abordam temas relacionados com as emoções (...)” (E1, E2, E4, E5, E6 E7, E8, E10, E11)</p> <p>“(…) jogos de grande grupo e em pares (...)” (E4, E5, E12)</p>	<p>“(…) leitura de histórias onde se abordam temas relacionados com as emoções, conversas sobre os temas, registos, desenhos (...) canções (...) acompanhadas de massagens entre as crianças (...)” – <b>E1</b></p> <p>“O Monstro das Cores” associando as cores a uma emoção específica: alegria, medo, raiva, tristeza e calma (...)” – <b>E2</b></p> <p>“(…) fiz vários círculos com as cores das emoções, e por exemplo espalho no tapete, e peço a cada criança que escolha o sentimento que está a ter logo pela manhã (...) retiro de cada frasco um círculo e leio o que está dentro e falamos sobre esse sentimento e o porquê de ter surgido e como o podemos controlar (...) ouvir música calma (...)” – <b>E3</b></p> <p>“De forma intencional abordo as emoções com histórias, meditação, respiração, ilustração de mandalas para retorno à calma (...) para desenvolver as interações fazemos jogos de grande grupo e em pares (...)” – <b>E4</b></p> <p>“(…) conversa e diálogos, jogos de pares e grupos com cartões das emoções, a história do “Monstro das Cores (...)” – <b>E5</b></p> <p>“(…) resolução de conflitos através da reunião de grande grupo (...) partilha de pontos de vista de todos e histórias temáticas para conhecimento das emoções.” – <b>E6</b></p> <p>“(…) painel do “Pássaro da Alma”, baseada na história com esse nome (...) leva-nos a refletir nas próprias emoções (...) tem umas gavetas das diversas emoções que as crianças experienciam ao longo do dia e que são discutidas no final do dia, em reunião de grande grupo.” – <b>E7</b></p>

<p><b>Tema 2</b></p> <p>Práticas educativas (cont.)</p>	<p><b>Subtema 2C</b></p> <p>Atividades específicas promotoras do desenvolvimento socioemocional (cont.)</p>	<p>“(…) pequenos momentos de meditação.” (E8, E4)</p> <p>“(…) a partilha de jogos e brinquedos (…).” (E9)</p> <p>“(…) dramatizações (…) para se exprimirem (…).” (E11)</p>	<p>“(…) contar histórias onde são abordadas emoções, leva-se as crianças a interagirem de forma positivas através do toque “massagem” (…)</p> <p>pequenos momentos de meditação.” – <b>E8</b></p> <p>“(…) promovo as conversas em grande grupo (…)</p> <p>sobre situações vivenciadas que causaram alegria, tristeza, medo ou zanga (…)</p> <p>incentivo a partilha de jogos e brinquedos, leio histórias e falamos sobre os sentimentos das personagens (…)</p> <p>observamos algumas imagens de rostos com diferentes expressões faciais, falamos sobre elas e estratégias para ultrapassar algumas situações.” – <b>E9</b></p> <p>“(…) diálogos e conversas de grupo e também histórias temáticas.” – <b>E10</b></p> <p>“(…) jogos de grupo, de cooperação, histórias com temas específicos, as dramatizações (…)</p> <p>para se exprimirem.” – <b>E11</b></p> <p>“(…) Escolho muitas vezes pequenos grupos de crianças ou pares para a realização de jogos de mesa, assim interagem, conversam, discutem as regras e existe uma certa tolerância.” – <b>E12</b></p> <p>“Temos alguns instrumentos e a avaliação desses instrumentos como a agenda semanal, a agenda diária, diário de grupo (…)</p> <p>dá para avaliar as emoções sentidas no dia, nas atividades, através da partilha e conversa na reunião de grupo.” – <b>E13</b></p>
---	---	--	--



TEMAS	SUBTEMAS	UNIDADES DE REGISTO	UNIDADES DE CONTEXTO
<p><b>Tema 2</b></p> <p>Práticas educativas (cont.)</p>	<p><b>Subtema 2D</b></p> <p>Materiais específicos para promover o desenvolvimento socioemocional</p>	<p>“Livros de histórias (...)” (E1, E2, E3,E13)</p> <p>“(...) canções e música mais relaxante.” (E1, E3, E4)</p> <p>“(...) materiais existentes na sala (...) no meio circundante (...)” (E5)</p> <p>“(...) os materiais de desperdício (...)” (E6, E5)</p> <p>“(...) acessórios para as dramatizações.” (E11, E6, E13)</p>	<p>“(...) uma bola colorida em plástico que abre e fecha, para ajudar a realizar a respiração consciente... (...) livros de histórias, canções e música mais relaxante.” – <b>E1</b></p> <p>“ (...) muito livros, fantoches e instrumentos musicais.” – <b>E2</b></p> <p>“Livros de histórias e canções (...)” – <b>E3</b></p> <p>“(...) um ambiente calmo, com recurso a música instrumental (...) histórias (...)” – <b>E4</b></p> <p>“(...) materiais existentes na sala (...) no meio circundante, mais nomeadamente histórias, materiais de desperdício (...)” – <b>E5</b></p> <p>“(...) o peso do registo é muito importante para não esquecer e poder ler e reler para compreender (...) histórias, fantoches e fantocheiro, roupas e acessórios para o jogo dramático (...) os materiais de desperdício (...)” – <b>E6</b></p> <p>“(...) materiais plásticos e de desperdício para que criem livremente, jogos de cooperação e histórias temáticas.” – <b>E7</b></p> <p>“(...) jogos cooperativos.” – <b>E8</b></p> <p>“Livros, jogos, imagens de cartão (...)” – <b>E9</b></p> <p>“Imagens com expressões faciais, histórias e fantoches (...)” – <b>E10</b></p> <p>“Fantoches e material ou acessórios para as dramatizações.” – <b>E11</b></p> <p>“(...) jogos de mesa (...)” – <b>E12</b></p>

			“Os placards da sala com os instrumentos (...) livros temáticos, fantoches, material de expressão seja plástica e dramática (...).” – <b>E13</b>
TEMAS	SUBTEMAS	UNIDADES DE REGISTO	UNIDADES DE CONTEXTO
<b>Tema 3</b>  Respostas dos educadores	<b>Subtema 3A</b>  Situações disruptivas	<p>“(...) dou-lhe tempo (...).” (E2, E12, E13)</p> <p>“(...) abraço a criança (...).” (E3, E13)</p> <p>“(...) falo (...) calmamente transmitindo atenção, respeito e compreensão (...).” (E4)</p> <p>“(...) compreender a situação e porquê daquele comportamento (...).” (E5, E8)</p> <p>“(...) conversamos e registamos.” (E6)</p> <p>“(...) deixo que se exprima (...).” (E8)</p>	<p>“(...) acalmar a situação para que a criança se sinta fisicamente mais calma e assertiva (...).”- <b>E1</b></p> <p>“(...) acalmá-la conversando e se a birra ou choro continuar dou-lhe tempo, depois tento novamente a conversar.”- <b>E2</b></p> <p>“(...) primeiro abraço a criança e sento-a no meu colo (...) pergunto se ela quer falar comigo sobre o assunto, ou sobre o que se passou, ou porque reagiu assim (...) digo sempre a mesma frase e eles já sabem: “Estou aqui para quando precisares de mim.”” – <b>E3</b></p> <p>“(...) falo com a criança calmamente transmitindo atenção, respeito e compreensão face ao que está a sentir... Dou carinho se necessário para que aquele desequilíbrio se vá resolvendo (...).”- <b>E4</b></p> <p>“(...) Levo sempre a criança a compreender a situação e porquê daquele comportamento, e ultrapassá-la de uma forma positiva (...).”- <b>E5</b></p> <p>“(...) tento que se acalme (...) e depois conversamos e registamos.” – <b>E6</b></p> <p>“(...) muitos diálogos (...) muito amor para “sentir” o que as crianças “sentem”. Acalmo as crianças e depois conversamos se assim o desejar.” – <b>E7</b></p> <p>“(...) tento que a criança se acalme falando-lhe com voz serena e segura e deixo que se exprima aquilo que necessita e em simultâneo tentando perceber a causa do comportamento... vou tentando que analise comigo</p>

<p><b>Tema 3</b></p> <p>Respostas dos educadores (cont.)</p>	<p><b>Subtema 3A</b></p> <p>Situações disruptivas (cont.)</p>	<p>“(…) regras de convivência que têm que ser cumpridas e respeitadas (…).” (E9, E11)</p>          <p>“(…) nós adultos, acabamos por ser um modelo (…).” (E13)</p>	<p>de forma mais racional a situação em si e se o comportamento que está a ter é correto e se não, poderá ter uma atitude diferente.” – <b>E8</b></p> <p>“(…) gerir positivamente os conflitos (…) Há regras de convivência que têm que ser cumpridas e respeitadas e cabe-me a mim como educadora o equilíbrio entre a tolerância e a firmeza.” – <b>E9</b></p> <p>“(…) perceber o contexto em que acontecem e o porque é que acontecem... Quando é recorrente falo sempre com a família (…) são os nossos aliados. Em sala, tento sempre falar com eles, e reconhecer o erro (…) dar-lhes afeto, dependendo das situações não valorizo (…) Falamos e digo que gosto muito da criança, mas que não gosto daquela atitude. Tento sempre que o grupo ajude...” – <b>E10</b></p> <p>“(…) Sou firme quando tem que ser porque acho que eles têm que aprender a respeitar regras.” – <b>E11</b></p> <p>“(…) Primeiro desço ao nível deles, depois tentar acalmar... Dou tempo ao tempo... deixo que se acalmem, retomem o seu tempo e espaço (…) mostro-lhe dizendo que gosto muito dele mas que não gosto daquelas atitudes. Conversamos e no fim pede desculpas a quem de direito.” – <b>E12</b></p> <p>“(…) nós adultos, acabamos por ser um modelo (…) tento que tenham o seu espaço e tempo, quando se acalmam pergunto se querem conversar comigo e tentamos ver (…) o porquê daquela reação e vemos maneiras de superar. Há crianças que precisam de afeto nessas alturas (…) explico que gosto muito dela mas que não gosto daquela atitude, que ao reagir assim me deixa triste (…) resolve-se a conversar e com pedido de desculpas.” – <b>E13</b></p>
--	---	--	--

TEMAS	SUBTEMAS	UNIDADES DE REGISTO	UNIDADES DE CONTEXTO
<p><b>Tema 3</b></p> <p>Respostas dos educadores (cont.)</p>	<p><b>Subtema 3B</b></p> <p>Situações de conflito</p>	<p>“(…) conversa e diálogo (…).” (E1, E2, E3)</p> <p>“(…) perguntas de consciencialização (…).” (E4)</p> <p>“(…) incentivo-os a encontrar uma solução e resolvê-la sozinhos (…).” (E5, E8, E11, E13)</p> <p>“(…) ouvir, escutar e sobretudo não julgar (…).” (E7)</p> <p>“(…) Falo com voz serena (…).” (E8)</p>	<p>“(…) manter-me calma e atenta (…) tento ser imparcial (…) Tento ajudar a resolver de forma positiva essencialmente com conversa e diálogo com os envolvidos.” – <b>E1</b></p> <p>“Prezo muito o diálogo (…) Depende da situação mas sempre na base da conversa e solução.” – <b>E2</b></p> <p>“Converso com ambas as partes, tento acalmá-las (…) levo as crianças a pensar na sua atitude.” – <b>E3</b></p> <p>“(…) oiço ambas as explicações e guio a conversa com perguntas que considero de consciencialização assim acho que chegam à conclusão que teve uma atitude errada, peça desculpa ao colega, façam as pazes e sejam amigos porque ficam mais felizes dessa forma.” – <b>E4</b></p> <p>“(…) Juntos conversamos e incentivo-os a encontrar uma solução e resolvê-la sozinhos... Dependendo da idade, deixo-os mais independência nesse sentido (…) a gerir sozinhos, intervenho em caso extremos.” – <b>E5</b></p> <p>“(…) utilizamos o “Diário de grupo” na coluna “Não gostamos”, para debater mais tarde, em reunião de conselho de grupo caso não seja de absoluta urgência.” – <b>E6</b></p> <p>“Tento ouvir, escutar e sobretudo não julgar (…) conversamos e pergunto-lhes qual é a solução. Eles dizem o seu parecer.” – <b>E7</b></p> <p>“(…) Falo com voz serena (…) Se vejo que são crianças que já o conseguem fazer, peço para que falem um com o outro sobre o assunto de discórdia, e (…) façam os respetivos pedidos de desculpa.” – <b>E8</b></p>

<p><b>Tema 3</b></p> <p>Respostas dos educadores (cont.)</p>	<p><b>Subtema 3B</b></p> <p>Situações de conflito (cont.)</p>	<p>“(…) converso com as crianças sobre os seus comportamentos e atitudes inadequadas (…).” (E9)</p>	<p>“(…) converso com as crianças sobre os seus comportamentos e atitudes inadequadas. Explico o porquê da negativa e (...) encorajo a criança a desejar melhorar o seu comportamento no dia a dia (...).” – <b>E9</b></p> <p>“Chamo os envolvidos e pergunto o que se passou (...) Pedi-lhes que se sentassem a descansar, lavarem a cara e depois contar a versão de cada um... Oiço o que têm para dizer e eles próprios arranjam a solução (...) é assim que aprendem a resolver (...).” – <b>E10</b></p> <p>“Se for uma situação de conflito por causa de brinquedos converso com eles e digo que têm que se entender sozinhos (...).” – <b>E11</b></p> <p>“(…) conversamos, cada um diz o que aconteceu, e se fez alguma coisa mal. Peço-lhes para pensarem numa solução, normalmente encontram-na e fica resolvido.” – <b>E12</b></p> <p>“(…) é importante eles também resolverem por eles, temos que avaliar um bocadinho, se é mesmo necessário a nossa intervenção e se são mesmo capazes de resolver ou não. Mas dar-lhes espaço para conversarem (...) dar-lhes aquele momento deles, depois ajudar na parte de reflexão e não é dizer quem fez bem e quem fez mal, mas fazer essa gestão e tentar ser um mediador de reflexão de ambas as partes co que sentiram e a que atitudes levou e da outra parte o que o amigo sentiu e fazer ver que aquela atitude levou a um sentimento do amigo.”- <b>E13</b></p>
--	---	---	---

TEMAS	SUBTEMAS	UNIDADES DE REGISTO	UNIDADES DE CONTEXTO
<p><b>Tema 3</b></p> <p>Respostas dos educadores (cont.)</p>	<p><b>Subtema 3C</b></p> <p>Valorização e gestão emocional e afetiva</p>	<p>“(…) valorizar positivamente em diversos momentos e situações do dia (…).” (E2, E1, E4, E5, E10, E11, E12, E13)</p> <p>“(…) dar colo ou mimo (…).” (E3, E8)</p> <p>“(…) transmito e peço às crianças que transmitam às outras, confiança, entreadjada (…).” (E7)</p>	<p>“(…) valorizo as conquistas das crianças (…) quando abraçam os amigos, pedem desculpa e quando conseguem resolver os problemas sozinhos.” – <b>E1</b></p> <p>“(…) valorizar positivamente em diversos momentos e situações do dia, fazê-las colocar no lugar do outro, como sentiriam e se gostavam (…) que se entreadjem e procurem o outro quando se sentem tristes, que partilhem e não apenas com os adultos.” – <b>E2</b></p> <p>“(…) dar colo ou mimo e parar uma atividade até a criança estar bem e calma (…).” – <b>E3</b></p> <p>“Valorizo sempre as conquistas e a partilha de novidades (…).” – <b>E4</b></p> <p>“Tento sempre ouvir o que têm para dizer e valorizo positivamente os feitos ou vitórias deles (…) quando envolve o grupo (…) partilhamos e valorizamos e batemos palmas uns aos outros quando conquistam algo.” – <b>E5</b></p> <p>“(…) debate em conselho de cooperação com a leitura do diário a cada dia.” – <b>E6</b></p> <p>“(…) ações de encorajamento e de valorização (…) na medida em que lhes transmito e peço às crianças que transmitam às outras, confiança, entreadjada, valorizem as conquistas uns dos outros.” – <b>E7</b></p> <p>“(…) transmitir o meu afeto às crianças e mostrar-lhes que são importantes para mim (…) muitos diálogos em grupo e individuais e</p>

<p><b>Tema 3</b></p> <p>Respostas dos educadores (cont.)</p>	<p><b>Subtema 3C</b></p> <p>Valorização e gestão emocional e afetiva (cont.)</p>	<p>“(…) manifestação das emoções e dos afetos (…).” (E8)</p> <p>“(…) desenvolvimento de relações de confiança, empatia e respeito (…).” (E9)</p> <p>“(…) elogio quando se abraçam (…).” (E11)</p> <p>“(…) valorizo em frente do grupo e dos pais (…).” (E13)</p>	<p>incentivo (..) através de brincadeiras e jogos, a manifestação das emoções e dos afetos entre todos (...) valorizo situações positivas (...).” -<b>E8</b></p> <p>“(…) a qualidade da interação e da relação pedagógica é fundamental...para o desenvolvimento de relações de confiança, empatia e respeito de uns pelos outros.... Valorizo sempre de forma positiva quando existe gestão de conflitos entre eles, abraços, um pedido de desculpa (...).” -<b>E9</b></p> <p>“(…) Quando vejo que uma criança que está a fazer bem digo-lhe que estou orgulhosa e feliz, seja individualmente ou em grupo (...) passo pelas crianças dou-lhes beijinhos ou passo a mão com uma festa, para perceberem que alguém gosta deles e estão bem acolhidos (...) Nunca desisto de ninguém, mesmo daquelas crianças cinzentas, valorizo ainda mais as relações que fazemos.” -<b>E10</b></p> <p>“Elogio de forma positiva, quando fazem alguma coisa bem (...) elogio quando se abraçam para que percebam que é importante a amizade.” - <b>E11</b></p> <p>“Um reforço sempre positivo, sempre que conseguem resolver sozinhos (...).” -<b>E12</b></p> <p>“(…) Valorizo com diálogo, conversas, mostramos ao grupo as conquistas, valorizo com afeto, colo, beijinhos, se necessário se for algo muito importante, uma conquista valorizo em frente do grupo e dos pais (...).” - <b>E13</b></p>
--	--	--	---

TEMAS	SUBTEMAS	UNIDADES DE REGISTO	UNIDADES DE CONTEXTO
<p><b>Tema 3</b></p> <p>Respostas dos educadores (cont.)</p>	<p><b>Subtema 3D</b></p> <p>Situações de frustração</p>	<p>“(…) transmitir coragem e confiança (…).” (E1, E4, E6, E10, E11, E13)</p> <p>“(…) na base do diálogo (…).” (E2)</p> <p>“(…) encorajo a se autocontrolarem e a refletir sobre esse comportamento ou atitude.” (E3)</p> <p>“(…) fazer ver à criança a compreender o comportamento (…).” (E6, E7)</p> <p>“(…) afeto e valorizo a criança mostrando-lhe aspetos positivos (…).” (E8, E12)</p>	<p>“(…) transmitir coragem e confiança ajudando a criança a ultrapassar a situação (…) ajudá-la e perceber o que lhe causou esse sentimento (…).” – <b>E1</b></p> <p>“Sempre na base do diálogo e insisto de que é capaz (…) digo-lhe que entendo que sei o que está a sentir, nunca menosprezo e incentivo-o a controlar a voltar ao estado calma, depois conversamos.” –<b>E2</b></p> <p>“(…) Incentivo as crianças e encorajo a se autocontrolarem e a refletir sobre esse comportamento ou atitude.” –<b>E3</b></p> <p>“Converso com a criança com frases de incentivo e de construção de confiança, mostrando que ela é capaz (…).” –<b>E4</b></p> <p>“(…) Deixo que se acalme, e pergunto-lhe se quer falar comigo, caso queira conversamos e tentamos perceber o que desencadeou esse comportamento, e como podemos resolver (…).” –<b>E5</b></p> <p>“Dependendo da idade da criança, por isso o grau de exigência será diferente (…) fazer ver à criança a compreender o comportamento (…).” – <b>E6</b></p> <p>“(…) fazer uma pausa para pensar e aprofundar melhor a questão, seja eu ou delas tento compreender o que chegou aquele comportamento, como resolver e como agir no futuro (…).” –<b>E7</b></p> <p>“(…) afeto e valorizo a criança mostrando-lhe aspetos positivos (…) Digo-lhe que é capaz, e nunca desisto dela, até ela ver que consegue.” –<b>E8</b></p>



<p><b>Tema 3</b></p> <p>Respostas dos educadores (cont.)</p>	<p><b>Subtema 3D</b></p> <p>Situações de frustração (cont.)</p>	<p>“(…) desviar o foco (…).” (E9)</p>          <p>“(…) aceitar a frustração da criança, mostrar que aquela frustração é viável e compreensível (...).” (E13)</p>	<p>“(…) se esta estiver calma converso com ela e tento perceber o que está a sentir e porquê... Se estiver muito agitada tento distraí-la com um jogo (...) que faça desviar o foco, e posteriormente converso com ela sobre o que aconteceu.” –<b>E9</b></p> <p>“(…) é preciso dar-lhes uma certa confiança, observo e falo com as crianças e dou-lhes à vontade para falarem comigo, incentivo-as (...).” –<b>E10</b></p> <p>“(…) Falo com as crianças, dou-lhes incentivo e acaba por resolver.” –<b>E11</b></p> <p>“(…) não interajo logo, peço para que se acalme, respire fundo. Depois a seu tempo, conversa comigo, e tentamos resolver e encontrar a solução (...) precisam de algum abraço ou colinho para que se consigam acalmar (...).” –<b>E12</b></p> <p>“(…) devemos aceitar a frustração da criança, mostrar que aquela frustração é viável e compreensível (...) incentivo de forma positiva, por vezes até chamo algumas crianças para que lhe digam o mesmo, que consegue e que é capaz (...) Ao aceitarem qualquer frustração tornam-se cada mais resilientes (...) aceitam que faz parte, só têm que aprender a lidar e gerir (...).” –<b>E13</b></p>
--	---	--	---

TEMAS	SUBTEMAS	UNIDADES DE REGISTO	UNIDADES DE CONTEXTO
<b>Tema 3</b>  Respostas dos educadores (cont.)	<b>Subtema 3E</b>  Livre expressão emocional e afetiva	<p>“(…) diálogos em pequeno e em grande grupo.” (E2, E1, E3, E4, E9)</p> <p>“(…) jogos e dramatizações de emoções (…).” (E4, E6, E7, E8, E19, E13)</p> <p>“(…) um ambiente calmo, seguro, de confiança (…).” (E5)</p> <p>“(…) o brincar e no faz de conta (…).” (E6, E10, E11)</p>	<p>“(…) Nos momentos de grande grupo (…) conversamos sobre variados temas para nós importantes, exprimindo diferentes pontos de vista (…).” –E1</p> <p>“(…) através de diálogos em pequeno e em grande grupo.” –E2</p> <p>“(…) diálogo em grande grupo.” –E3</p> <p>“(…) reunião diária em grande grupo, é um momento de partilha de emoções e afetos (…) jogos e dramatizações de emoções (…) falamos sobre os medos de cada um e como resolvemos para enfrentá-lo.” –E4</p> <p>“(…) proporcionar-lhes um ambiente calmo, seguro, de confiança onde as crianças se sintam bem e possam exprimir-se livremente, sempre que o desejarem (…) o teatro é um momento em que gosto sempre de lhes proporcionar (…) para que se possam exprimir –E5</p> <p>“Ao comunicar emoções vividas nas diferentes áreas e momentos de trabalho autónomo (…) nas dramatizações, no reconto das histórias porque interpretamos e conversamos acerca das personagens e nos comportamentos... extravasando para a vida real (…) possam exprimir-se e refletir acerca dos próprios comportamentos e emoções (…) o brincar e no faz de conta (…).” –E6</p> <p>“(…) manter um diálogo aberto (…) tenham oportunidade de exprimir as suas emoções e o que as aflige ou as satisfaz.” –E7</p>

<p><b>Tema 3</b></p> <p>Respostas dos educadores (cont.)</p>	<p><b>Subtema 3E</b></p> <p>Livre expressão emocional e afetiva (cont.)</p>		<p>“(…) solicito a ajuda em alguns momentos e que se ajudem uns aos outros (….) também que façam atividades em conjunto, inventem pequenas histórias e por vezes se quiserem podem dramatizá-las para o restante grupo...”–E8</p> <p>“(…) conversas em grande grupo (….) deixo que relatem acontecimentos e vivências para que tenham oportunidade de exprimir o que sentem e transmitam os seus sentimentos aos outros (….) consigam compreender os sentimentos que os outros lhes transmitem.” –E9</p> <p>“(…) grande parte do dia as atividades livres, na sala e no recreio (….) nessas alturas que desenvolvem as relações, que existem conflitos e que tento sempre que os resolvam sozinhos (….) algumas dramatizações (….) materiais, têm que ser bons para se expressem (….)” –E10</p> <p>“(…) quando é nas atividades de tempo livre seja na sala ou no recreio... As próprias dramatizações, ou nos desenhos livres (….) fazem o desenho, estão concentrados e podem exprimirem o que sentem ou até se desviam do foco.” –E11</p> <p>“(…) Digo-lhes muitas vezes que gosto deles e ao longo do dia também (….) ênfase para que conversem quando estão tristes (….) para que falem como se sentem. Ao ver-nos como exemplo também é uma forma de lhes dar essa expressão.” –E12</p> <p>“(…), na balança das emoções é um exemplo específico para essa expressão de emoções, avaliamos e partilhamos sobre as emoções deles e dos outros (….) atividades de dramatização livre e espontânea (….)” –E13</p>
--	---	--	---

TEMAS	SUBTEMAS	UNIDADES DE REGISTO	UNIDADES DE CONTEXTO
<p><b>Tema 4</b></p> <p>SEL (Aprendizagem socioemocional)</p>	<p><b>Subtema 4A</b></p> <p>Conceção sobre a SEL</p>	<p>“(…) desenvolvimento de competências socioemocionais (…).” (E1, E4, E9)</p> <p>“(…) consequências muito positivas a longo prazo.” (E4)</p> <p>“(…) permitindo-lhes tomar uma atitude e não outra.” (E5)</p> <p>“(…) estratégias de gestão e conhecimento das emoções (…).” (E6, E4, E8, E13)</p>	<p>“(…) desenvolvimento da inteligência emocional, de competências socioemocionais (…) algumas estratégias que nos ajudam a expressar (…) e a agir de forma mais assertiva em diversas situações da nossa vida, como também nos ajudam na nossa relação com o outro (…).” –E1</p> <p>“(…) a própria aprendizagem e controlo das crianças, nomeadamente a estabelecer relações interpessoais e gerir emoções.” –E2</p> <p>“(…) a própria aprendizagem a nível emocional, a sua gestão que afeta muitos níveis de desenvolvimento, as suas interações entre pares (…).” –E3</p> <p>“(…) o processo em que se desenvolve competências sociais e emocionais ... em que as crianças aprendem a conhecer e gerir as emoções... melhoram as relações com os amigos porque tornam-se empáticas (…) consequências muito positivas a longo prazo.” –E4</p> <p>“(…) a transmissão de conhecimentos e a utilização de diversas aprendizagens de forma a apetrechar (…) as crianças a lidar com as suas emoções, permitindo-lhes tomar uma atitude e não outra.” –E5</p> <p>“(…) a aprendizagem das emoções através das interações com os outros (…) as crianças aprendem estratégias de gestão e conhecimento das emoções e conseguem perceber as emoções das outras crianças (…) têm menos conflitos, e quando os têm gerem melhor.” –E6</p> <p>“(…) formas de aprendizagem diretamente ligadas às emoções e às formas de cada criança em relação ao que as rodeia...” –E7</p>

<p><b>Tema 4</b></p> <p>SEL (Aprendizagem socioemocional) (cont.)</p>	<p><b>Subtema 4A</b></p> <p>Conceção sobre a SEL (cont.)</p>	<p>“(...) estratégias planificadas (...)” (E8)</p> <p>“(...) autorregulem...as emoções, frustrações, medos (...)” (E11, E12)</p> <p>“(...) tornam-se empáticos (...)” (E12, E4, E11)</p> <p>“(...) estabelecer relações positivas com os outros (...)” (E13, E8, E6,E3, E1)</p>	<p>“(...) leva à promoção de um conjunto (...) de estratégias planificadas com o intuito de proporcionar a capacidade de reconhecer as emoções... gerir... e a forma como se relacionam com os outros, de modo a ser mais gratificante (...)” –<b>E8</b></p> <p>“(...) a estimulação em adquirir competências sociais e emocionais inserindo-as na sua aprendizagem (...)” –<b>E9</b></p> <p>“(...) Pessoas bem resolvidas conseguem resolver melhor as situações (...) se a nível emocional estiver tudo resolvido, de fácil gestão é muito mais fácil.” –<b>E10</b></p> <p>“(...) é quando as crianças aprendem ...a se autorregulem...as emoções, frustrações, medos. Quando se conhecem e conhecem o que sentem mais depressa se tornam empáticas porque percebem o que os outros sentem (...)” –<b>E11</b></p> <p>“(...) ensinam as crianças a conhecer as emoções e talvez a regular em momentos de frustração (...) para os adultos ao conhecerem as suas emoções, conhecem o que as crianças sentem, e tornam-se empáticos com elas (...)” –<b>E12</b></p> <p>“(...) é um processo pela qual aprendem algumas habilidades e atitudes para gerirem as emoções (...) conseguem estabelecer relações positivas com os outros porque percebem o que sentem e até os ajudam a resolver (...) tomam atitudes diferentes e depois um impacto futuro.” –<b>E13</b></p>
---	--	---	--

TEMAS	SUBTEMAS	UNIDADES DE REGISTO	UNIDADES DE CONTEXTO
<p><b>Tema 4</b></p> <p>SEL (Aprendizagem socioemocional) (cont.)</p>	<p><b>Subtema 4B</b></p> <p>Impacto da SEL em EPE</p>	<p>“(…) competências que ajudam (…) no seu processo de conhecimento pessoal e de interação com o outro.” (E1)</p> <p>“(…) positivo (…)” (E2, E3, E4, E5, E6, E7, E9, E11, E13)</p> <p>“(…) o ponto de partida para o desenvolvimento de todas as outras competências inerentes à sua aprendizagem (…).” (E3)</p> <p>“(…) está mais disposta a aprender (…).” (E4, E12)</p> <p>“(…) lidar (…) de uma forma assertiva e com confiança.” (E5)</p> <p>“(…) é autónoma, tem a autoestima alta ou equilibrada... gere as suas frustrações penso que terá maior sucesso (…).” (E6, E11, E12)</p>	<p>“(…) impacto bastante positivo, pois são desenvolvidas competências que ajudam a criança no seu processo de conhecimento pessoal e de interação com o outro.” –E1</p> <p>“(…) positivo (…) uma criança estável que se consegue controlar e gerir emoções numa situação de frustração e conflito penso que são muito mais felizes, independentes (…).” –E2</p> <p>“Positivo, essa gestão e aprendizagem do foro emocional, penso que seja o ponto de partida para o desenvolvimento de todas as outras competências inerentes à sua aprendizagem (…).” –E3</p> <p>“Positivo (…) uma criança equilibrada que gere e conhece o que sente, percebe o que o outro sente. Está mais disposta a aprender (…).” –E4</p> <p>“Muito positivo (…) lidar de forma positiva com as suas emoções (…) conseguirá lidar (…) de uma forma assertiva e com confiança.” –E5</p> <p>“Positivo (…) Uma criança que é autónoma, tem a autoestima alta ou equilibrada... gere as suas frustrações penso que terá maior sucesso (…).” –E6</p> <p>“Todo ele é positivo (…).” –E7</p> <p>“(…) a capacidade da criança se conhecer melhor e entender os outros, por isso sempre que é um impacto positivo.” –E8</p>

<p><b>Tema 4</b></p> <p>SEL (Aprendizagem socioemocional) (cont.)</p>	<p><b>Subtema 4B</b></p> <p>Impacto da SEL em EPE (cont.)</p>	<p>“(…) compreender e usar as capacidades sociais específicas (...) auxiliam (...) a relacionarem-se com os outros de forma equilibrada.” (E9, E12)</p> <p>“(…) impacto na educação pré-escolar, na vida adulta.” (E10, E13)</p> <p>“(…) mais sensível ao outro (...) mais tolerantes, têm mais autoestima, são mais tolerantes à aprendizagem (...)” (E12)</p> <p>“(…) desfocar se se tratar de emoção negativa.” (E12)</p>	<p>“(…) é positivo, pois compreender e usar as capacidades sociais específicas auxiliam as crianças a se conhecerem melhor ... a conhecer as próprias emoções e a relacionarem-se com os outros de forma equilibrada.” –<b>E9</b></p> <p>“(…) tem um impacto na educação pré-escolar, na vida adulta (...)” –<b>E10</b></p> <p>“(…) acho que o impacto é positivo (...) uma criança que saiba gerir um episódio de frustração ou zanga consegue com mais facilidade passar por cima a situação (...) essas emoções (...) são momentâneas (...) impacto no pré-escolar diz no resto da vida.” –<b>E11</b></p> <p>“(…) influência de forma positiva, se as crianças tiverem uma boa base emocional e até nas suas relações interpessoais (...) mais sensível ao outro (...) mais tolerantes, têm mais autoestima, são mais tolerantes à aprendizagem (...) conhecem o que sentem e facilmente conseguem desfocar se se tratar de emoção negativa.” –<b>E12</b></p> <p>“(…) tem um impacto positivo no pré e nos anos seguintes (...) consegue viver melhor em sociedade, logo em sala e nos outros contextos (...)” – <b>E13</b></p>
TEMAS	SUBTEMAS	UNIDADES DE REGISTO	UNIDADES DE CONTEXTO
<p><b>Tema 4</b></p> <p>SEL (Aprendizagem socioemocional) (cont.)</p>	<p><b>Subtema 4C</b></p> <p>Ambiente promotor da SEL</p>	<p>“(…) sintam respeitadas e valorizadas (...) tenham sentimento de pertença (...)” (E1, E9)</p> <p>“(…) rotinas estejam definidas e interiorizadas (...)” (E2, E13)</p>	<p>“Um ambiente seguro e tranquilo, onde as crianças se sintam respeitadas e valorizadas (...) tenham sentimento de pertença (...)” –<b>E1</b></p> <p>“Um ambiente calmo, em que as rotinas estejam definidas e interiorizadas por todos.” –<b>E2</b></p> <p>“(…) seguro e harmonioso.” –<b>E3</b></p>

<p><b>Tema 4</b></p> <p>SEL (Aprendizagem socioemocional) (cont.)</p>	<p><b>Subtema 4C</b></p> <p>Ambiente promotor da SEL (cont.)</p>	<p>“(…) seguro, de confiança (…).” (E5, E3)</p> <p>“(…) ambiente calmo, com materiais em bom estado (…).” (E6, E10)</p> <p>“(…) possibilidade de se manifestar (…).” (E8, E7)</p> <p>“(…) materiais que estimulem e promovam a autonomia.” (E9)</p> <p>“(…) um tom de baixo calmo.” (E10)</p> <p>“(…) a sala organizada (…) boa luz natural, ser espaçosa e de fácil acesso (…).” (E11)</p> <p>“(…) clima mais democrática (…).” (E13)</p>	<p>“(…) calmo, seguro (…).” –<b>E4</b></p> <p>“(…) seguro, de confiança e com liberdade.” –<b>E5</b></p> <p>“(…) ambiente calmo, com materiais em bom estado (…) esteticamente (…).” –<b>E6</b></p> <p>“Um ambiente de abertura e aceitação (…).” –<b>E7</b></p> <p>“Um ambiente acolhedor (…) onde tenha possibilidade de se manifestar, mas sempre com respeito pelos outros.” (…).” –<b>E8</b></p> <p>“(…) um ambiente em que a criança é valorizada (…) um ambiente calmo, com brinquedos e materiais que estimulem e promovam a autonomia.” –<b>E9</b></p> <p>“Uns bons materiais, em bom estado (…) Um ambiente harmonioso, utilizarmos um tom de baixo calmo.” –<b>E10</b></p> <p>“Acho que a sala organizada (…) materiais têm que estar em bom estado (…) boa luz natural, ser espaçosa e de fácil acesso (…).” –<b>E11</b></p> <p>“(…) um ambiente calmo, sem agitação (…) em termos mais físicos das salas, ter uma boa luz e arejamento (…).” –<b>E12</b></p> <p>“(…) clima mais democrática, do modelo em sociedade democrática. A rotina tem que estar interiorizada (…).” –<b>E13</b></p>
---	--	--	--



TEMA	SUBTEMA	UNIDADES DE REGISTO	UNIDADES DE CONTEXTO
<p><b>Tema 4</b></p> <p>SEL (Aprendizagem socioemocional) (cont.)</p>	<p><b>Subtema 4D</b></p> <p>Abordagem dos aspetos socioemocionais nas OCEPE</p>	<p>“(…) ajudar o educador na construção do seu currículo (…).” (E1)</p> <p>“(…) fazendo parte da Área da Formação Pessoal e Social (…).” (E2, E11)</p> <p>“(…) podia ser um pouco mais específica (…).” (E3, E5, E8, E12)</p> <p>“(…) cabe ao docente aplicar diariamente estes aspetos (…).” (E4)</p> <p>“(…) valoriza alguns aspetos sociais emocionais (…).” (E5)</p> <p>“(…) devia estar equiparada à aprendizagem da escrita e matemática e não está (…).” (E9)</p>	<p>“Sim, pois não são um programa para cumprir, mas sim uma referência, uma orientação para ajudar o educador na construção do seu currículo (…).” –E1</p> <p>“(…) fala de forma geral como fazendo parte da Área da Formação Pessoal e Social, e considero que não especifica muito nem incentiva os educadores a integrarem no seu currículo (…).” –E2</p> <p>“(…) podia ser um pouco mais específica, mas abrange sim.” –E3</p> <p>“Sim, depois cabe ao docente aplicar diariamente estes aspetos (…).” –E4</p> <p>“Talvez não o suficiente. Enfatiza muito aprendizagens concretas, e não enfatiza estes aspetos que me falou, como se fosse uma área específica (…) valoriza alguns aspetos sociais emocionais, mas é um pouco vago e curto (…).” –E5</p> <p>“Sim, ao pedirem-nos para que promovamos a autonomia (…).” –E6</p> <p>“Penso que poderiam aprofundar mais os conceitos... São pouco específicos, abordam pouco (…).” –E7</p> <p>“(…) poderia haver uma abordagem mais abrangente e ao mesmo tempo mais específica de diferentes aspetos desta questão socioemocional (…).” –E8</p> <p>“(…) não enfatizam o suficiente para a importância que tem as emoções. Devia estar equiparada à aprendizagem da escrita e matemática e não está (…).” –E9</p>

<p><b>Tema 4</b></p> <p>SEL (Aprendizagem socioemocional) (cont.)</p>	<p><b>Subtema 4D</b></p> <p>Abordagem dos aspetos socioemocionais nas OCEPE (cont.)</p>	<p>“(…) o educador no fundo é flexível de gerir o que quer trabalhar com o seu grupo (…).” (E13)</p>	<p>“(…) as emoções estão em primeiro lugar depois é que vem tudo o resto. E nas OCEPE, não dá muita importância a isso.” –<b>E10</b></p> <p>“(…) fala lá na parte da Área da Formação Pessoal e Social...” –<b>E11</b></p> <p>“(…) determinados objetivos não são assim tão explícitos (...) é muito superficial.” –<b>E12</b></p> <p>“(…) o educador no fundo é flexível de gerir o que quer trabalhar com o seu grupo, mas talvez pudesse ser mais abrangente e específico.” –<b>E13</b></p>
---	---	--	--